

**Der Beitrag der Schule zur Bearbeitung von
Bildungsungleichheit: Chancen und Risiken**
Eine explorative Fallanalyse

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Franziska Bühlmann

Angenommen im Herbstsemester 2019
auf Antrag der Promotionskommission:
Prof. Dr. Katharina Maag Merki (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Herbert Altrichter

Zürich, 2019

Zusammenfassung

Der familiäre Hintergrund hat nach wie vor einen grossen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler*innen. Theorie und Empirie zeigen, dass die Bearbeitung von Bildungsungleichheit auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erfolgen kann und sowohl die Angebotsseite (Schule) als auch die Nutzungsseite (Schüler*innen) beachtet werden muss. Dabei haben sich insbesondere Selektions- und Förderprozesse, aber auch die Passung zwischen der Ausgestaltung der Schule und den Bedürfnissen der Schüler*innen als zentral erwiesen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein theoretisches Modell zu entwickeln, welches aufzeigt, wo und wie im Bildungssystem Bildungsungleichheit (re-)produziert oder vermindert werden kann. Aufgrund dieses Modells werden mittels einer explorativen Fallanalyse exemplarisch für fünf Schulen potenzielle Chancen und Risikofaktoren, bezogen auf die Bearbeitung von Bildungsungleichheit identifiziert. Datengrundlage sind die quantitativen Befragungen mit Lehrpersonen ($n = 126$) und Schüler*innen der Klassen 4, 5 und 6 ($n = 373$), sowie Schulstatistiken und demographische Angaben.

Die Ergebnisse zeigen, dass an allen Schulen das Schulklima, die Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen sowie die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen bezogen auf die Unterstützung der Schüler*innen positiv eingeschätzt werden. Das kann als Chance für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit interpretiert werden. Risikofaktoren, welche eine Reduktion der Bildungsungleichheit erschweren können, zeigen sich im Bereich der Bildungserwartungen. An allen Schulen lassen sich Zusammenhänge zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und den Bildungsaspirationen der Schüler*innen identifizieren. Bezüglich der wahrgenommenen Unterstützung unterscheiden sich die Schulen. In zwei der untersuchten Schulen fühlen sich Schüler*innen mit problematischem Hintergrund weniger unterstützt, als Schüler*innen aus soziokulturell besser gestellten Familien. In drei der Schulen zeigt sich kein Zusammenhang und in einer Schule fühlen sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund besser unterstützt, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Je nach Schule kann somit der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der wahrgenommenen Unterstützung als Chance oder Risiko identifiziert werden. Innerhalb der Schulen nehmen die Lehrpersonen verschiedenste Aspekte mehrheitlich divergent wahr. Dieser Befund ist bedeutsam, da eine geteilte Wahrnehmung eine bedeutende Basis für eine gezielte Weiterentwicklung der Schule und

ein Merkmal von professionellen Lerngemeinschaften darstellt (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a).

Insgesamt zeigt sich, dass an allen Schulen Chancen und Risiken für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit identifiziert werden können, die fünf Schulen jedoch unterschiedliche Muster aufweisen.

Abstract

The family background still has a great influence on the educational success of students. Theory and empirical evidence show that educational inequality can be dealt with at different levels of the education system and that both the supply side (school) and the use side (pupils) must be taken into account. Selection and support processes in particular, but also the fit between the design of the school and the needs of the students, have proved to be central.

The aim of the present study is to develop a theoretical model that shows where and how educational inequality can be (re-)produced or reduced in the education system. On the basis of this model, an explorative case analysis is used to identify potential opportunities and risk factors for five schools in terms of dealing with educational inequality. The data are based on quantitative surveys with teachers ($n = 126$) and students in classes 4, 5 and 6 ($n = 373$), as well as school statistics and demographic data.

The results show that at all schools the school climate, the competence conviction of the students and the self-efficacy of the teachers with regard to the support of the students are assessed positively. This can be interpreted as an opportunity to address educational inequality. Risk factors that can make it more difficult to reduce educational inequality can be seen in the area of educational expectations. At all schools, connections between the socio-cultural background and the educational aspirations of students can be identified. In regard to the perceived support, the schools differ. In two of the schools surveyed, students with problematic backgrounds feel less supported than students from socio-culturally more advantaged families. In three of the schools there is no correlation and in one school students with a migrant background feel better supported than children without a migrant background. Depending on the school, the connection between the family background and the perceived support can thus be identified as an opportunity or a risk. Within the schools, the majority of teachers perceive different aspects in a divergent way. This finding is significant because shared perception is an important basis for the targeted further development of the school and a characteristic of professional learning communities (cf. Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a).

Overall, it can be seen that opportunities and risks for dealing with educational inequality can be identified at all schools, but that the five schools have different patterns.

Danksagung

Das Schreiben einer Dissertation ist vergleichbar mit einer langen Wanderung. Auf dieser Wanderung oder auf einzelnen Etappen, haben mich verschiedene Menschen begleitet und unterstützt, denen mein Dank gilt. In erster Linie möchte ich mich bei Prof. Dr. Katharina Maag Merki für ihre persönliche und fachliche Betreuung bedanken. Diese Wanderung wäre ohne sie nicht möglich gewesen. Eine weitere wichtige Wegbegleiterin war Chantal Kamm. Während der gemeinsamen Arbeit am KoS-Projekt haben wir verschiedene Unwegsamkeiten gemeistert aber auch die Aussicht genossen. Dabei habe ich – neben vielem anderen – viel über qualitative Forschung gelernt. Auf den Schlussetappen war mir Rico Pfaffhauser eine grosse Stütze. Durch den gemeinsamen Austausch wurden die Berge bezwingbar. Meinem Partner Daniel Fluri danke ich für die vielen gemeinsamen Wanderungen in den letzten Jahren. Dadurch konnte ich erst die Energie für das Schreiben der Dissertation schöpfen. Ein grosser Dank geht an meine Eltern – ohne sie wäre ich gar nie zu dieser Wanderung aufgebrochen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Schultheoretische Verortung	4
2.1	Einblick in verschiedene Theorien.....	5
2.1.1	Verstehende Soziologie (Max Weber).....	5
2.1.2	Strukturfunktionalismus.....	7
2.1.3	Systemtheorie.....	9
2.1.4	Neo-Institutionalismus.....	13
2.2	Die „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008).....	16
2.3	Zusammenfassung und Ableitung für die vorliegende Arbeit.....	22
3	Bildungsungleichheit	25
3.1	Begriffsklärung	25
3.2	(Re-)Produktion von Bildungsungleichheit – Fokus Individuum und Familie (Nutzungsseite)	31
3.2.1	Bourdieu's Theorie kultureller und sozialer Reproduktion.....	32
3.2.2	Bildungsentscheidungen	34
3.3	(Re-)Produktion von Bildungsungleichheit – Fokus Bildungssystem.....	42
3.3.1	Makroebene – Bildungssystem	42
3.3.2	Mesoebene – Schule	51
3.3.3	Mikroebene – Unterricht.....	58
3.4	Zusammenfassung und Ableitung für die vorliegende Arbeit.....	67
4	Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit	70
5	Exkurs – Das Bildungssystem des Kantons Zürich	76
6	Forschungsfragen.....	81
6.1	Themenkomplex I – Familiärer Hintergrund der Schüler*innen.....	82
6.2	Themenkomplex II: Schulcharakteristika	83
6.3	Themenkomplex III – Unterstützung und Förderung der Schüler*innen.....	85
6.4	Themenkomplex IV – Bildungsaspirationen, Übertritt in die Sekundarstufe I ...	87
7	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	89
7.1	Gesamtprojekt.....	89
7.2	Forschungsdesign.....	90
7.3	Standardisierte Erhebung mittels Fragebogen	92
7.3.1	Befragung der Lehrpersonen.....	95
7.3.2	Befragung der Schüler*innen	102

7.4	Schulstatistische Daten	110
7.5	Überblick über die Datenquellen	111
8	Auswertungsmethoden	115
8.1	Fehlende Werte	116
8.2	Multiple Imputationen	119
8.3	Deskriptive Statistik.....	121
8.4	Inferenzstatistische Methoden	121
8.4.1	Mittelwertsunterschiede	122
8.4.2	Korrelationen	127
8.5	Latente Klassenanalysen (Latent Class Analysis, LCA)	128
9	Stichprobenbeschreibung.....	131
9.1	Beschreibung der einzelnen Schulen	131
9.2	Stichprobe der Lehr- und Fachpersonen.....	134
9.3	Stichprobe der Schüler*innen	137
10	Ergebnisse.....	139
10.1	Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen.....	139
10.1.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	139
10.1.2	Perspektive der Schüler*innen.....	148
10.1.3	Schulstatistische Daten	150
10.1.4	Fazit.....	151
10.2	Themenkomplex II: Schulcharakteristika	152
10.2.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	153
10.2.2	Perspektive der Schüler*innen.....	158
10.2.3	Fazit.....	160
10.3	Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen.....	160
10.3.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	161
10.3.1.1	Perspektive der Schüler*innen.....	169
10.3.2	Fazit.....	175
10.4	Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen und Übertritte.....	175
10.4.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	176
10.4.2	Perspektive der Schüler*innen.....	183
10.4.3	Schulstatistische Daten	188
10.4.4	Fazit Bildungsaspirationen.....	190
11	Fallportraits der Schulen	191
11.1	Schule 2.....	191

11.1.1	Fazit Schule 2.....	196
11.2	Schule 3.....	198
11.2.1	Fazit Schule 3.....	203
11.3	Schule 4.....	204
11.3.1	Fazit Schule 4.....	208
11.4	Schule 5.....	210
11.4.1	Fazit Schule 5.....	214
11.5	Schule 7.....	216
11.5.1	Fazit Schule 7.....	221
12	Diskussion	223
12.1	Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund.....	223
12.1.1	Perspektive Lehrpersonen.....	223
12.1.2	Perspektive Schüler*innen.....	226
12.1.3	Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven.....	226
12.2	Themenkomplex II – Schulcharakteristika	228
12.2.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	228
12.2.2	Perspektive der Schüler*innen.....	230
12.2.3	Vergleich der verschiedenen Perspektiven	231
12.3	Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen.....	232
12.3.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	232
12.3.2	Perspektive der Schüler*innen.....	236
12.3.3	Vergleich der verschiedenen Perspektiven	238
12.4	Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen	238
12.4.1	Perspektive der Lehrpersonen.....	239
12.4.2	Perspektive der Schüler*innen.....	241
12.4.3	Schulstatistische Daten	243
12.4.4	Vergleich der verschiedenen Perspektiven	243
12.5	Fazit: Chancen und Risikofaktoren für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit 246	
12.6	Implikationen für die Praxis.....	248
12.7	Grenzen der Untersuchung und weitere Forschungsfragen	250
13	Literatur.....	253
14	Abbildungsverzeichnis.....	281
15	Tabellenverzeichnis.....	283

1 Einleitung

Bildung ist „eine entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen“ (R. Becker & Lauterbach, 2016, S. 7). Seit den 1960er Jahren haben Bildungsreformen das Ziel, den Bildungszugang für alle Schüler*innen¹, unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrer Herkunft zu öffnen und so allen Schüler*innen gleiche Chancen auf Bildung zu ermöglichen (bspw. Dahrendorf, 1966). Rund vierzig Jahre später zeigen die Befunde verschiedener internationaler Leistungsstudien wie PISA² oder TIMSS³ immer noch deutliche Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft (vgl. Baumert, Stanat, & Watermann, 2006a; R. Becker & Lauterbach, 2016; Bos, 2008; Ditton, 2016). Mögliche Erklärungsansätze bieten dabei Rational-Choice Theorien oder psychologische Wert-Erwartungsmodelle (R. Becker & Lauterbach, 2016). In diesen Modellen werden Bildungswahlentscheidungen von Individuen als Mechanismus für die Genese und (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit identifiziert (vgl. u.a. Baumert, Maaz, & Trautwein, 2009; R. Becker & Lauterbach, 2016). Allerdings zeigen die Analysen von PISA auch, dass die Schulen einen massgeblichen Einfluss auf die Reduktion von Bildungsungleichheit ausüben können (OECD, 2001). Forschungsbefunde zeigen, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems Mechanismen identifiziert werden können, welche sowohl als Chancen für die Verringerung von Bildungsungleichheit als auch als Risikofaktoren für die (Re-)Produktion dieser dienen (vgl. u.a. Baumert, Maaz, & Jonkmann, 2010; R. Becker, 2010). Felouzis und Charmillot (2013) konnten für die Schweiz den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund (wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Status) der Schüler*innen, der Bildungsungleichheit und der Ausgestaltung des Schulsystems aufzeigen. Je stärker ausgeprägt die soziale Segregation der Tracks in der Sekundarstufe 1, desto grösser ist die soziale Ungleichheit bezogen auf den Kompetenzerwerb der Schüler*innen. Einige Kantone produzieren durch ihr Segregationssystem somit mehr Ungleichheit als andere. Der Zusammenhang zwischen dem

¹ Unter Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Sprache wird in dieser Arbeit die Schreibweise des Gender-Sternchens verwendet, welche alle Geschlechter umfasst (vgl. <https://www.gleichstellung.uzh.ch/de/angebote/sprachleitfaden.html>)

² PISA (Programme for International Student Assessment) testet seit 2000 alle drei Jahre die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei 15 Jährigen in fast allen Ländern der OECD.

³ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) testet seit 1995 alle vier Jahre die Kompetenzen von Schüler*innen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschulzeit

familiären Hintergrund und der Ungleichheit ist im Kanton Zürich am stärksten ausgeprägt. Die Ausgestaltung des Schulsystems kann somit einen Beitrag zur Reduktion oder (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit leisten. Auch auf der Ebene der Einzelschule und des Unterrichts zeigen sich verschiedene Mechanismen, welche eine (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zur Folge haben (vgl. u.a. OECD, 2001; Ditton, 2016). Es gibt aber auch Schulen, denen es gelingt, die Bildungsungleichheit zu reduzieren: „Some schools facing difficult and challenging circumstances are able to add significant value to levels of student achievement and learning“ (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004, S. 150). Als zentral zeigt sich die Passung zwischen dem Angebot der Schule und der Nutzung durch die Schüler*innen (Fend, 2008a). Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit ein theoretisches Modell entwickelt werden, welches aufzeigt, wo und wie im Bildungssystem Bildungsungleichheit (re-)produziert oder vermindert werden kann. Aufgrund dieses Modells werden mittels einer explorativen Fallanalyse exemplarisch für fünf Schulen potenzielle Chancen und Risikofaktoren, bezogen auf die Bearbeitung von Bildungsungleichheit identifiziert.

Die Hauptfragestellung der Arbeit lautet:

Welche Chancen und potenzielle Risikofaktoren in Bezug auf die Bearbeitung von Bildungsungleichheit können an den verschiedenen Schulen identifiziert werden?

Wenn die Schule einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit leisten soll, muss zuerst ein Verständnis entwickelt werden, wie Schule funktioniert. In Kapitel 2 werden verschiedene Theorieansätze vorgestellt, welche einen Beitrag zur Funktion von Schule unter dem Aspekt der Bearbeitung von Bildungsungleichheit leisten können. Zentral ist dabei Fends „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008a). In Kapitel 3 werden die verschiedenen Mechanismen, welche zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit durch die Schule beitragen können, in der Logik eines mehrerbenentheoretischen Angebot-Nutzungs-Modells, aufgezeigt. In Kapitel 4 wird das Fazit aus den Kapiteln 2 und 3 gezogen und ein Modell zum Verständnis der Bearbeitung von Bildungsungleichheit entwickelt. Anschliessend folgt in Kapitel 5 ein kurzer Exkurs zum Bildungssystem des Kantons Zürichs. Die Forschungsfragen werden in Kapitel 6 abgeleitet, Kapitel 7 zeigt das Forschungsdesign sowie die Instrumente, während in Kapitel 8 die Auswertungsmethoden vorgestellt werden. Die Beschreibung der untersuchten Schulen sowie die Stichproben der

Befragungen der Lehrpersonen sowie der Schüler*innen werden in Kapitel 9 vorgestellt. Kapitel 10 präsentiert die Ergebnisse, gegliedert in vier Themenkomplexe (I) Familiärer Hintergrund der Schüler*innen, (II) Schulcharakteristika, (III) Unterstützung und Förderung der Schüler*inne sowie (IV) Bildungsaspirationen und Übertritte. In Kapitel 11 werden die Ergebnisse in schulischen Fallportraits zusammengefasst. Die inhaltliche sowie methodische Diskussion erfolgt in Kapitel 12 entlang der Forschungsfragen und schliesst mit einem Gesamtfazit und Ausblick ab.

2 Schultheoretische Verortung

Um verstehen zu können, inwiefern Schulen überhaupt auf Ungleichheit reagieren und warum Schulen zur (Re-)Produktion von Ungleichheit beitragen können, ist eine Einbettung der Problematik in einen schultheoretischen Bezugsrahmen erforderlich. Der Anspruch einer Schultheorie ist es, das Bildungssystem wissenschaftlich zu erfassen und zu beschreiben. Dazu gehören unter anderem die gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben der Schule, die Steuerung des Bildungswesens und die Schul- und Unterrichtspraxis (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011; Fend, 2008a; Rahm, 2010). Beiträge zur Schultheorie leisten verschiedene Gesellschafts- und Organisationstheorien, welche jeweils unterschiedliche Aspekte des Schulsystems beschreiben und Schule in verschiedenen Perspektiven betrachten (vgl. Kiper & Hurrelmann, 2001; Wiater, 2012). Unterschiede in den Theorien zeigen sich beispielsweise darin, mit welcher Ebene sie sich befassen, ob ihr Fokus auf das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft oder auf die internen Strukturen und die Akteure der Schule gelegt wird oder ob es Ansätze sind, welche beide Perspektiven integrieren⁴ (Blömeke & Herzig, 2009). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Theorieansätzen, dass in ihnen „die *Funktionen der Schule* als gesellschaftlicher Institution und ihre inneren Wirkungsmechanismen *systematisch modelliert* [werden]“ (Blömeke & Herzig, 2009, S. 15). Gerstner und Popp (2013, S. 29) betrachten die Theorien nicht als ein System genereller Gesetzesaussagen, sondern bezeichnen sie als Werkzeugkoffer. Diese Metapher des Werkzeugkoffers kann auf die Werke von Helmut Fend übertragen werden. Sowohl in der „Theorie der Schule“ (1980) als auch in der „Neue Theorie der Schule“ (2008a) hat er sich mit unterschiedlichen Theorieansätzen auseinandergesetzt, mit dem Ziel, das Bildungswesen zu verstehen (Fend, 2008a, S. 11). In der „Theorie der Schule“ (1980) bezieht sich Fend einerseits auf die Sozialisationstheorie und andererseits auf einen strukturfunktionalistischen Ansatz. Dies ermöglicht, sowohl Inhalte und Personen als auch Strukturen einzubeziehen. 20 Jahre später zieht er ein Resümee, zeigt die Grenzen dieses Ansatzes auf und begibt sich in der „Neuen Theorie der Schule“ (2008a) auf „die Suche nach einem theoretischen Rahmen, der es ermöglicht, Gestaltungsprozesse und Gestaltungsalternativen über ein handlungsorientiertes Verständnis des Bildungswesens

⁴ Andere Autor*innen unterscheiden die verschiedenen Schultheorien hinsichtlich des Fokus auf unterschiedliche Grundbegriffe (Verhalten, Handeln, System), verschiedene Forschungsmethoden oder Folgen für das praktische Handeln (Gerstner & Popp, 2013)

besser mit der bestehenden Realität zu verbinden“ (Fend, 2008a, S. 119). Er bezieht sich wiederum auf verschiedene theoretische Ansätze und integriert diese in seine Theorie, mit dem Ziel, ein besseres Wissen über die Realitäten des Bildungswesens zu erlangen und „die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens und die Wege der Gestaltung sichtbar zu machen und damit die Praxis zu inspirieren“ (Fend, 2008a, S. 15). Im folgenden Kapitel 2.1 werden verschiedene Theorieansätze, auf die sich auch die „Neue Theorie der Schule“ stützt, kurz zusammengefasst und aufgezeigt, welchen Beitrag sie für das Verständnis der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit leisten können: Zuerst wird die verstehende Soziologie von Max Weber kurz vorgestellt. Anschliessend werden verschiedene institutionszentrierte Ansätze vorgestellt (Strukturfunktionalismus, Systemtheorie und Neo-Institutionalismus). In Kapitel 2.2 werden zentrale Elemente von Fends „Neuer Theorie der Schule“ skizziert, Kapitel 2.3 zeigt auf, welche Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit wichtig sind.

2.1 Einblick in verschiedene Theorien

Ausgewählt wurden verschiedene Theorien, auf die sich Fend in seiner „Neuen Theorie der Schule“ (2008) stützt. Die Theorien werden kurz zusammengefasst und es wird aufgezeigt und begründet, welche Elemente besonders wichtig für die folgenden Analysen und das Verstehen von der Entstehung von Bildungsungleichheit sind.

2.1.1 Verstehende Soziologie (Max Weber)

Max Weber (1864–1920) gehört zu den Mitbegründern der modernen Soziologie. In seinem Verständnis ist Soziologie

eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‘Handeln’ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‘Soziales’ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist. (M. Weber, 1999, S. 15).

Handeln wird als sinnvolles Handeln definiert und nicht als blosses Verhalten aufgefasst. Nach Webers Verständnis können nur Individuen handeln und nicht Institutionen. Wenn aber für das Handeln Regeln entwickelt werden und dieses rationalen Zwecken unterworfen wird, wird von vergesellschaftetem Handeln gesprochen. Die zugrunde liegenden Regeln werden soziale Ordnungen genannt. Individuen handeln gemeinsam unter Berücksichtigung von Regeln, Gesetzen und Normen und verfolgen überindividuelle Ziele der Institution. Lehrpersonen handeln beispielsweise als „Rollenträger“ im Rahmen der normativen Vorgaben und Erwartungen der Schule (vgl. Fend, 2008a; M. Weber, 1999). Das Bildungssystem weist dabei verschiedene Merkmale einer Bürokratie auf:

Ein voll entwickelter bürokratischer Mechanismus verhält sich zu diesen genau wie eine Maschine zu den nicht mechanischen Arten der Gütererzeugung. Präzision, Schnelligkeit, Eindeutigkeit, Aktenkundigkeit, Kontinuierlichkeit, Diskretion, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Ersparnisse an Reibungen, sachlichen und persönlichen Kosten sind bei streng bürokratischer, speziell: monokratischer Verwaltung durch geschulte Einzelbeamte gegenüber allen kollegialen oder ehren- und nebenamtlichen Formen auf das Optimum gesteigert. (M. Weber, 1999, S. 706)

Weber zeigte bereits im 19. Jahrhundert, dass der Zugang zu Bildung mit Macht und somit mit gesellschaftlicher Ungleichheit verbunden ist. Sein Ansatz ist keine Schultheorie, jedoch wird das Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Individuum thematisiert und kann in verschiedener Weise zum Verständnis von Bildungssystemen und -institutionen beitragen (vgl. R. Becker, 2017a; Seel & Hanke, 2015). Weber befasste sich beispielsweise mit Fragen, „wer den Zugang zu Bildung reguliert und wer an höherer Bildung partizipieren darf, wer Verdienste und Anrechte im Bildungswesen, Arbeitsmarkt und politischen System definiert und wie Bildung mit Herrschaft und Macht korreliert“ (R. Becker, 2017a, S. 526). So kommt Weber zum Schluss, dass Unterschiede der Bildung, gegenüber dem klassenbildenden Element der Besitz- und ökonomischen Funktionsgliederung, zweifellos der wichtigste eigentlich ständebildende Unterschied sind (M. Weber, 1917, S. 247).

2.1.2 Strukturfunktionalismus

Strukturfunktionalistische Ansätze⁵ analysieren die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft auf der Makroebene und somit die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Schule (Fend, 2008a). Sie rücken das Verhältnis von System und Umwelt in den Vordergrund und fokussieren auf die Strukturen, die es ermöglichen, dass sich Gesellschaften stabilisieren und funktionsfähig bleiben (Bohl, Harant, & Wacker, 2015). Sie gehören somit zu den institutionszentrierten Theorieansätzen (vgl. Blömeke & Herzig, 2009; Treibel, 2006; Wiater, 2012).

Unterschieden werden dabei gesellschaftliche Teilsysteme (politisches System, Wirtschafts- und Bildungssystem), welche voneinander abhängig und an die Umwelt angepasst sind. Jedes dieser Teilsysteme erbringt einen spezifischen Beitrag zur gesamten Systemleistung und trägt somit zur Stabilität von Gesellschaften bei (Bohl et al., 2015, S. 154). Das Bildungssystem übernimmt dabei zentrale gesellschaftliche Funktionen, die Fend (2008a) wie folgt beschreibt:

Unter *Enkulturation* wird die Reproduktion kultureller Systeme verstanden, und beinhaltet sowohl die grundlegenden Symbolsysteme (Sprache und Schrift) als auch grundlegende Wertorientierung. Wissen und Werte, welche für das Fortbestehen der Gesellschaft notwendig sind, werden von Generation zu Generation weitergegeben (Fend, 1980), für die westlichen Bildungssysteme sind dies die Sinnvermittlung, die Förderung von Rationalität und Wissenschaftlichkeit sowie die eigenständige Urteilsbildung und moralische Entscheidungsfähigkeit (Fend, 2008a, S. 52).

Die *Qualifikationsfunktion* des Bildungssystems sorgt dafür, dass durch die Weitergabe von Fertigkeiten, Kenntnissen und Normen, welche im Beruf- und Beschäftigungssystem benötigt werden, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gewährleistet wird (Fend, 2008a, S. 50).

⁵ Der wichtigste Vertreter und Begründer ist Talcott Parsons (1902–1979), welcher die Gesellschaft vom Handeln des Individuums ausgehend bis hin zur Geschichte zu erklären versuchte. Nach Weiss (1993, S. 17) ist das Resultat „ein Lebenswerk, das durchzuarbeiten selbst wieder fast eine Lebensaufgabe wäre“.

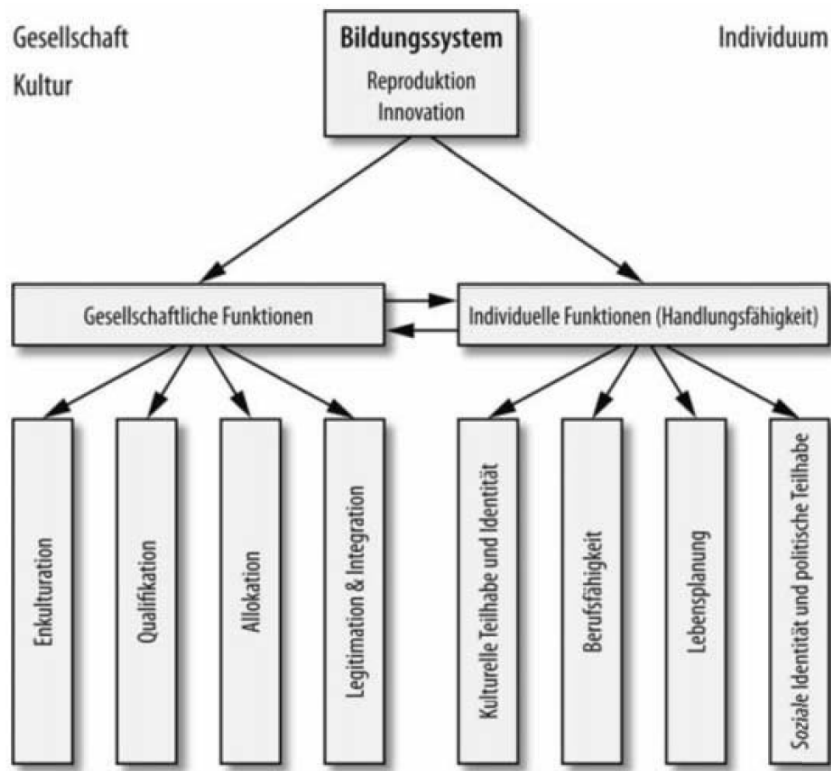


Abbildung 1: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen (Fend, 2008a, S. 54)

Als *Selektionsinstanz* sorgt das Bildungssystem dafür, dass durch Zuteilung von späteren Berufschancen die Struktur der Gesellschaft stabil bleibt (Fend, 2008a; Wiater, 2012). Die Positionsverteilung in der Gesellschaft soll im Sinne des meritokratischen Prinzips aufgrund von Leistungen und nicht durch soziale Zuschreibungen erfolgen (Bohl et al., 2015). Daher spricht Fend in der „Neuen Theorie der Schule“ (2008a) auch von der Allokations- und nicht von der Selektionsfunktion: „Ich spreche deshalb nicht von Selektion, da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (Fend, 2008a, S. 50).

Unter der *Integrationsfunktion* wird die Stabilisierung der politischen Verhältnisse durch die Reproduktion der gesellschaftlich erwünschten Normen und Werte und „der Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem und in der Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ verstanden (Fend, 2008a, S. 50).

Diese verschiedenen Funktionen der Schule können nicht nur aus der Perspektive der Gesellschaft, sondern auch aus derjenigen der Individuen beschrieben werden. Der Enkulturation auf gesellschaftlicher Ebene entspricht die kulturelle Teilhabe und Identität des Individuums. Die Qualifikationsfunktion ermöglicht dem Individuum, sein Leistungspotenzial und somit eine entsprechende Berufsfähigkeit zu entwickeln. Im Rahmen der Selektions- oder Allokationsfunktion wird das Bildungssystem zum massgeblichen Instrument der Lebensplanung. Ebenfalls ermöglicht das Bildungssystem die soziale Identitätsbildung und die Grundlage für die politische Teilhabe. Das Bildungssystem hat also auf gesellschaftlicher Ebene die Aufgabe, zur Stabilisierung und Reproduktion der Gesellschaft beizutragen, und ermöglicht (oder verschliesst) auf individueller Ebene Chancen der Lebensführung (Fend, 2008a, S. 53).

Fend kritisiert am strukturfunktionalistische Ansatz, dass dieser dazu verleite, sich in der Forschung auf empirische Determinationsprozesse zu fokussieren und die Handlungen der Akteure nicht zu berücksichtigen. „Akteurbasierte Gestaltung gehörte nicht zum Kern der theoretischen Konzepte, wenngleich sie immer mitgedacht waren“ (Fend, 2008a, S. 120). Für das Verständnis von Bildungsungleichheit von Bedeutung ist die Selektionsfunktion der Schule, welche sich auf Leistung und nicht auf soziale Zuschreibungen beziehen soll, sowie die Beschreibung der Funktion der Schule aus unterschiedlichen Perspektiven. Dies ermöglicht, die verschiedenen Auswirkungen der Funktion der Schule auf das Individuum zu fassen.

2.1.3 Systemtheorie

Niklas Luhmann (1927–1998) hat, ausgehend von strukturfunktionalistischen Ansätzen, seine Fassung der Systemtheorie entwickelt, mit dem Ziel, soziale Prozesse beschreiben zu können (vgl. Luhmann, 1996, 2002, 2015). Die Gesellschaft wird als soziales System gesehen, das Bildungswesen (oder, nach Luhmann (2002), das Erziehungssystem) ein funktional differenziertes Subsystem. Soziale Systeme sind in sich geschlossen und grenzen sich gegen nicht dazugehörige Handlungen ab. Jedes Subsystem muss voraussetzen, dass andere Subsysteme gewisse Funktionen übernehmen und sich somit von diesen Subsystemen abgrenzen. So soll beispielsweise das Schulsystem spezifische Leistungen wie die Bildung der jungen Generation zwecks sozialer und kultureller Integration in die Gesellschaft erbringen, welche in anderen Teilsystemen nicht oder nicht so effektiv erfüllt werden können (Berkemeyer, Bos, & Maniti, 2012).

Jedes System entwickelt Wissen über sich selbst (Selbstreferenzialität), welches nicht identisch sein muss mit der Beschreibung des Systems von aussen. Dadurch unterscheiden sich Subsysteme von anderen (Luhmann, 2002). „Einerseits kann ein System sich nur reproduzieren, wenn es dabei eine Differenz zur Umwelt erzeugt, also Grenzen zieht, ‘Umwelt’ entstehen lässt. Andererseits kann das System diese Differenz beobachten, es kann sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden und sich an diesem Unterschied orientieren“ (Luhmann, 2002, S. 113). Die Selbstbeschreibung des jeweiligen Umweltsystems wird nicht als ein Ganzes erfasst, nur Teile davon sind als Umwelten relevant. Das System selbst hält aber an einer eindeutigen Selbstreferenz fest. „Denn wollte das Erziehungssystem mitberücksichtigen, wie es in der Sicht des politischen Systems, des Wissenschaftssystems, des Wirtschaftssystems erscheint, müsste es seine Identität multiplizieren und sie in eine Vielzahl von beobachterrelativen Beschreibungen auflösen“ (Luhmann, 2002, S. 24.f.).

Als Beispiel nennt Luhmann (1996) die strukturelle Kopplung zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft. Aus Sicht des Erziehungssystems wird das Wirtschaftssystem als „System der beruflichen Arbeit“ (Luhmann, 1996, S. 20) verstanden. Andere Funktionen (bspw. Finanztransaktionen) sind aus dieser Sicht nicht relevant. Aus Sicht des Wirtschaftssystems werden zwei divergierende Erwartungen an das Erziehungssystem gestellt, nämlich Generalisierung als Grundlage für lebenslanges Lernen und Spezialisierung, sodass sich die Individuen möglichst gut auf einen bestimmten Arbeitsplatz einstellen können. Diese beiden Konzepte stehen gemäss Luhmann (1996) nicht im Widerspruch zueinander, sondern sind zentrale Anforderungen für ein gutes Funktionieren des Wirtschaftssystems. Für das Erziehungssystem ist dies aber eine Paradoxie, es soll gleichzeitig generalisierend *und* spezialisierend ausgebildet werden. Diese Unentschiedenheit muss systemintern weiterverarbeitet und in Entscheidungen überführt werden. Es können aber weder die Selbstbeschreibungen der Systeme noch die operativen Kriterien in ein anderes System kopiert werden. Luhmann beschreibt dies wie folgt:

Diese Diskrepanz und Unkalkulierbarkeit gelten unausweichlich [...]. Es kann unter diesen Bedingungen keine gemeinsame Planung geben, auch nicht mit Vermittlung durch das politische System. Stattdessen wird das Problem in zwei gegenläufige Prinzipien zerlegt, zwischen denen das Erziehungssystem oszilliert nämlich: Spezialisierung würde hilfreich sein, und: Generalisierung würde hilfreich sein. [...] Das Erziehungssystem verwandelt die Beziehungen zur Wirtschaft also zunächst in

die Paradoxie entgegengesetzter Planungsempfehlungen, und mit dieser Paradoxie kann es intern arbeiten. Es 'entfaltet' die Paradoxie, indem es entweder sachlich verschiedene Durchführungskonzepte sucht oder zeitlich zwischen beiden Empfehlungen oszilliert. (Luhmann, 2002, S. 125f.)

Als weiteres Beispiel für die „Transformationen der Einheit der Differenz von System und Umwelt in eine systemintern lesbare Paradoxie und weiter in eine Entfaltung der Paradoxie zu Unterscheidungen, an denen sich das Erziehungssystem orientieren kann“ (Luhmann, 2002, S. 126), fügt Luhmann die Umwelt Familie für das Bildungssystem an. Durch die Erziehung in der Familie kommen die Kinder „ungleich vorbereitet in die Schule“ (ebd.). Die Schule jedoch behandelt Ungleiches gleich, um die daraus entstehenden Ungleichheiten sich selbst zurechnen und mit den Mitteln seiner Selektionsverfahren markieren zu können. Luhmann beschreibt die Schule als zentrale Dirigierungsstelle für Chancen im späteren Leben (Luhmann, 2002, S. 70). Die Schüler*innen kommen jedoch mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule, „die Unterschiede lassen sich, obwohl in der Umwelt produziert, nicht ignorieren“ (ebd.). Hier zeigt sich der gleichbleibende Widerspruch der Schule, einerseits die Schüler*innen möglichst gut zu fördern und andererseits Unterschiede zu erzeugen, um Selektion zu betreiben.

Gemäss Luhmann (2002) werden Familien vom Erziehungssystem aus nur als vorbereitende und dann als parallel wirkende, teils unterstützende, teils erschwerende Instanz gesehen. Die Differenz wird in die artifizielle Form der Gleichheit der Ungleichen gebracht. Mit der Auflösung dieser selbsterzeugten Paradoxie kann sich dann das Erziehungssystem beschäftigen. Dabei gerät die Welt der Ideen, hier Chancengleichheit, in ein schwieriges Verhältnis zur Praxis des Unterrichts, für dessen weitere Auflösung es kaum oder nur unwirksame Direktiven gibt (Luhmann, 2002, S. 129)

Aus Sicht von Fend (2008a, S. 134 f.) sind folgende Aspekte des systemtheoretischen Ansatzes wichtig für das Verständnis von Bildungsinstitutionen: Systeme handeln gegenüber ihren Umwelten. Zur Umwelt der Lehrpersonen gehören beispielsweise die Vorgaben der Politik oder die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Klasse, gleichzeitig sind die Lehrpersonen Teil der Umwelt der Schüler*innen. Das Handeln bezieht sich auf die Wahrnehmung der jeweiligen Umwelt. Bildungspolitik beispielsweise kann auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und handeln. Das Handeln basiert dabei auf der

Wahrnehmung von Veränderungen, es ist „von der Repräsentation dieser Umwelten in der Selbstreferenz der Bildungspolitik abhängig“ (Fend, 2008a, S. 134). Diesem Verständnis nach sind deterministische Schlüsse, wie sie im Strukturfunktionalismus erfolgen, bspw. vom Handeln der Lehrpersonen auf den Lernerfolg der Schüler*innen, nicht möglich. „Es gibt danach kein direktes mechanisches Einwirken, sondern nur die Bereitstellung von Umwelt, die in der Selbstreferenz der Schülerinnen und Schüler anschlussfähig werden muss“ (Fend, 2008a, S. 135). Eine Hauptkritik an Luhmanns Theorie für ein umfassendes Verständnis von der Funktionsweise von Schule ist gemäss Fend (2008a), dass die Akteure nicht mehr Träger des sozialen Systems sind, sondern zur Umwelt des Systems gehören und somit die Möglichkeiten des Einzelnen ausgeblendet werden. Ausserdem werde dieses soziale System ungenau geschildert:

Für die vorliegende Arbeit ist relevant, dass durch systemtheoretische Ansätze deterministische Schlüsse, beispielsweise zwischen Unterricht und Leistung von Schüler*innen, nicht möglich sind, da sich Systeme durch ihre Umwelt nicht direkt beeinflussen lassen. Systeme handeln jedoch gegenüber den Umwelten, somit sind die Handlungen auch nicht zufällig oder beliebig. Dabei ist relevant wie das System die Umwelt wahrnimmt (selbstreferenzielle Respezifikation der Merkmale des anderen Systems) und nicht, wie sich die Umwelt sieht (Selbstreferenz der Umwelt). Für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit heisst das, dass es relevant ist, wie die Schule ihre Schüler*innen wahrnimmt, wo sie Probleme lokalisiert und Förderbedarf identifiziert. Ebenfalls von Bedeutung sind die zahlreichen System-Umwelt-Verschachtelungen des Bildungswesens, welche die Komplexität aufzeigen: „Weil die am Bildungswesen Beteiligten (Lehrpersonen, Schülerschaft, Eltern, Bildungspolitiker) ihrer Rolle entsprechende Subsysteme repräsentieren, kann jedes System die Umwelt des anderen sein“ (Halbheer & Kunz, 2011, S. 22). Die Bearbeitung von Bildungsungleichheit müssen immer die verschiedenen Umwelten und ihre Einflüsse mitgedacht und berücksichtigt werden.

Sowohl der Strukturfunktionalismus als auch die Systemtheorie von Luhmann sind *institutionszentrierte Ansätze* und beziehen sich auf die Makroebene des Bildungswesens, die Funktionalität sozialer Systeme steht im Fokus. Die Akteure selbst sind Teil der Umwelt. Im nächsten Abschnitt wird mit dem Neo-Institutionalismus ein Ansatz vorgestellt, welcher zwar ebenfalls auf die Institution fokussiert ist, aber die individuellen Akteure miteinbezieht.

2.1.4 Neo-Institutionalismus

Unter dem Begriff *Neo-Institutionalismus* werden diverse Theorieansätze mit Fokus auf Entstehung und Wandel von Institutionen subsummiert. Das Handeln von Akteuren wird im Kontext der Institutionen betrachtet (vgl. Amrhein, 2011; Fend, 2008a). Die „Sichtweisen, Präferenzen und Kompetenzen von individuellen Akteuren werden mit einer präzisen Fassung von Institutionen verbunden“ (Fend, 2008a, S. 160).

Schaefers (2002) hat die Perspektiven des soziologischen Neo-Institutionalismus für schulische Organisationen aufgezeigt. Auch Fend bezieht sich in seinem Theorieüberblick überwiegend auf diesen Ansatz. Im Folgenden werden die zentralen Konzepte und Begriffe dieses Theorieansatzes mit dem Verweis auf die Schule kurz zusammengefasst und aufgezeigt, welchen Beitrag Neo-Institutionalistische Ansätze für die Analyse und das Verständnis von Bildungsungleichheit leisten können.

Im Neo-Institutionalismus ist (wie auch in der Systemtheorie von Luhmann) der Umweltbezug von Organisationen von zentraler Bedeutung. Im Gegensatz zu Luhmann wird davon ausgegangen, dass beim aktiven Umgang mit der Umwelt weniger die Bemühungen um eine effiziente Aufgabenbearbeitung als vielmehr die Adoption von institutionalisierten Regeln zur Legitimation handlungsleitend sind (Schaefers, 2002). Diese Legitimation ist für das Überleben einer Organisation entscheidend (Walgenbach & Meyer, 2008). Die Akteure erhalten eine wichtige Rolle, sie stehen mit der Umwelt in einem wechselseitigen Verhältnis (Voigt, 2013, S. 78). Unter Umwelt werden „institutionalisierte Erwartungsstrukturen“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 11) verstanden. Für die Schulen relevante Umwelten sind politische Vorgaben, Normen der Profession sowie sozio-kulturelle Überzeugungen und Vorstellungen, welche teilweise zueinander in Widerspruch stehen (Schaefers, 2002). Dabei stellt sich die Frage, wie Organisationen, bspw. Schulen, mit diesen Erwartungen umgehen.

In der Frühphase des Neo-Institutionalismus wurde davon ausgegangen, dass sich Organisationen im technischen Sektor an der Bewältigung von Effektivitäts- und Effizienzanforderungen (technische Umwelt) orientieren, während sich Organisationen wie Schulen oder Spitäler „ihre Legitimität und ihre Stabilität durch die Übereinstimmung ihrer Formalstruktur mit institutionalisierten Regeln und Vorgaben sichern“ (Schaefers, 2002, S. 849). Dies hat sich im Lauf der Zeit stark gewandelt. Auch Schulen stehen vermehrt unter dem Druck der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung. So werden auch immer wieder

Wettbewerbselemente diskutiert. Die Hoffnung dabei ist, dass sich Schulen aufgrund dieser Wettbewerbssituation weiterentwickeln. Aus neo-institutionalistischer Perspektive scheint dies wenig aussichtsreich zu sein. Gerade in Ungewissheitssituationen greifen Organisationen vermehrt auf mimetische Prozesse zurück, d.h. sie versuchen, erfolgreiche Organisationen nachzuahmen (vgl. die nachfolgenden Ausführungen zum Wandel von Institutionen).

Widersprüche zwischen den Anforderungen aus verschiedenen Umweltbereichen können zu einer Differenz zwischen angestrebten und tatsächlichen Regelwirkungen führen. „Was offiziell angestrebt wird, ist oft erstaunlich unwirksam. Es wird von eingespielten Routinen gewissermaßen neutralisiert, auch wenn die vorgegebenen Ziele als „Attrappen“ bestehen bleiben und so zu Mythen werden können, etwa Mythen der „Effizienz“, der „Evaluation“, der „Wirksamkeit“, der „Qualität““ (Fend, 2008a, S. 163). Formale Strukturen werden als Rationalitätsmythen bezeichnet, „die zeremoniell angewendet werden, obwohl sie häufig im Widerspruch zu operativen Effizienzkriterien stehen“ (Meyer & Rowan, 1991, zitiert nach Miebach, 2006, S. 82). In diesem Zusammenhang wird auch von „talk“ und „action“ gesprochen. Damit ist gemeint, dass die Erwartungen sich nicht nur in den Formalstrukturen spiegeln, sondern auch auf der Gesprächsebene niederschlagen, aber keine Auswirkungen auf die „action“ haben⁶. Dies kann zur Entkoppelung der formalen Struktur von den tatsächlichen Aktivitäten der Institution führen. Bezogen auf die Schule kann das bedeuten, dass Erwartungen seitens der Bildungspolitik oder auch der Gesellschaft zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen formal in Schulleitbilder aufgenommen werden und dass darüber auch gesprochen wird. Dieser „talk“ hat aber keine oder nur wenig Auswirkung auf die Aktivitätsstruktur und bringt somit keine Veränderung der Unterrichtsgestaltung mit sich.

Ein weiterer Fokus der Betrachtung liegt auf dem Wandel von Institutionen. Die zugehörige These lautet, dass sich Organisationen ähnlicher werden. Dabei werden drei Mechanismen zur Angleichung der Organisationen und zur Entstehung von Strukturähnlichkeit (Isomorphie) unterschieden: durch Zwang (bspw. Vorgaben des Staates, Bildungspolitik und Bildungsadministration), durch normativen Druck (durch professionsspezifische Erwartungen) sowie als Ergebnis mimetischer Prozesse (Beobachtung und Imitation, bspw.

⁶ Unter den ganz unterschiedlichen Vertretern des Neo-Institutionalismus gibt es auch Vertreter wie bspw. DiMaggio und Powell, welche der These der Entkopplung widersprechen.

die Übernahme von Schulprogrammen) (Schaefers, 2002, S. 840). Gerade im Anschluss an den PISA-Schock konnte beobachtet werden, wie Schulen und Schulsysteme unter einem Legitimationsdruck standen. Als Folge davon wurden erfolgreiche Konzepte adaptiert und implementiert (best-practice, skandinavische Schulsysteme), unabhängig davon, ob die Implementation dieser Konzepte tatsächlich zu einer Verbesserung führen.

Der Rational-Choice-Institutionalismus, wozu auch der akteurszentrierte Institutionalismus⁷ zählt, ist ein weiterer neo-institutioneller Ansatz (Treib, 2015). Dieser betont die Rationalität und widerspricht der Mythenbildung des soziologischen Neo-Institutionalismus. Institutionen werden dabei als Regelsysteme verstanden, die Handlungsabläufe von Akteuren strukturieren und regulierte Möglichkeitsräume determinieren, welche durch die Akteure gestaltet werden können. Die Akteure sind nicht einzelne Individuen, sondern Gruppen (Akteurskonstellationen), welche in diesem Rahmen rational unter Abwägung verschiedener Optionen (rational choice) handeln (Treib, 2015). Im Zentrum steht das komplexe Zusammenspiel von Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Fend, 2008a; Schaefers, 2002).

Neo-institutionalistische Theorieansätze fokussieren den dynamischen Wandel und beziehen die Akteure mit ein. Ein Kritikpunkt an den neo-institutionalistischen Theorieansätzen ist die mangelnde Beachtung der individuellen und kollektiven Interessen sowie des strategischen Verhaltens von Organisationen. Ausgeblendet wird der Einfluss von der Organisation auf die Umwelt (Schaefers, 2002).

Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist der Einbezug sowohl der Institution als auch der Akteure sowie das Handeln der Akteure im Rahmen von Vorgaben und Erwartungen. Die Verringerung der Bildungsungleichheit ist eine dieser Erwartungen, welche die Schule erfüllen soll. Die Handlungen der Akteure (beispielsweise der Lehrpersonen und der Schulleitung) dienen jedoch nicht nur der Reduktion von Bildungsungleichheit, sondern auch der Legitimation der Institution. Das kann zu Unterschieden zwischen den Intentionen

⁷ Fend (2009) zählt den akteurszentrierten Institutionalismus nicht zu den neo-institutionalistischen Theorieansätzen, zeigt aber auf, dass sich die beiden Ansätze teilweise schwer voneinander abgrenzen lassen.

und den tatsächlichen Aktivitäten („talk und action“) führen. Für die Analyse von Bildungsungleichheit ist diese Unterscheidung bedeutsam.

2.2 Die „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008)

Das Ziel von Fends Neuer Theorie der Schule (2008a) ist das Verstehen vom Bildungssystem und dabei die „Handlungsmöglichkeiten, die verantwortlichen Akteure und die sie treibenden Kräfte sichtbar machen. Sie sollte also akteursorientiert, verstehensorientiert und gestaltungsorientiert sein“ (Fend, 2008a, S. 169). Die Neue Theorie der Schule soll aufzeigen, wie Strukturen, Akteure und Handlungen auf den verschiedenen Ebenen im Bildungswesen zusammenhängen und so die Dynamik sichtbar und fassbar machen (Fend, 2008a). Im Zentrum dieser Theorie steht die Wechselwirkung von institutionellen Regelungen und Handlungen von Akteuren. Diese Konfiguration wird unter dem Begriff „institutioneller Akteur“ zusammengefasst und umfasst „ein reflektiertes Verständnis des Verhältnisses von Institution, Handeln und Akteur“ (Fend, 2008a, S. 16). Bildungssysteme als institutionelle Akteure haben die gesellschaftliche Aufgabe, über das Lehren und Lernen „als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der nachwachsenden Generation [zu] erzeugen“ (Fend, 2008a, S. 169).

Das Bildungssystem wird dabei als *Mehrebenenmodell* betrachtet. Auf jeder Ebene befinden sich Akteure, welche durch ihre Handlungen (Prozesse) gewisse Strukturen schaffen oder erhalten. So sind auf der *Makroebene* Akteure der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung dafür verantwortlich, Bildungsgesetze und -verordnungen zu schaffen, durchzusetzen und zu kontrollieren. Diese Strukturen werden durch politische Entscheidungsprozesse geschaffen. Auf der *Mesoebene* der Schule sind Schulleitungen und das Kollegium dafür verantwortlich, dass beispielsweise durch das Erstellen von Stundenplänen oder Leitbildern der Schulalltag und Unterricht organisiert werden. Auf der *Mikroebene* des Unterrichts ist die einzelne Lehrperson durch Unterrichtsvorbereitung für die Durchführung von Unterricht verantwortlich. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Akteure, Verantwortlichkeiten und Prozesse auf den verschiedenen Handlungsebenen (Fend, 2008b).

Diese Sichtweise des Bildungswesens mit den drei Ebenen ist für das Verständnis von Schule wichtig. Klassische Modelle der Schulgestaltung berücksichtigen die Mesoebene nicht. In diesen wird davon ausgegangen, dass „Politik und Verwaltung [...] die staatlichen

Rahmenbedingungen vorgeben und die Lehrpersonen diese pädagogisch im Unterricht umsetzen“ (Fend, 2008b, S. 145).

Tabelle 1: Überblick über Handlungsebenen, Akteure, Verantwortungen und Prozesse im Mehrebenenmodell des Schulsystems

Handlungsebene und Akteure	Verantwortungen	Prozesse
Makroebene: Bildungspolitik und-verwaltung	Bildungsgesetze, Schulgesetze, Bildungspläne, Verordnungen	Politische Entscheidungsprozesse, Umsetzung von Bildungspolitischen Entscheidungen
Mesoebene: Einzelschule (Kollegium, Schulleitung etc.)	Leitbilder, Stundenpläne, Schulkultur	Organisation von Unterricht, Qualitätssicherung, personelle Führung
Mikroebene: Unterricht (Lehrpersonen)	Durchgeführte Lektionen, Bewerten, Disziplin im Unterricht	Unterrichtsvorbereitung, Unterrichten, Klassenführung, Bewerten und Beurteilen

Jede Ebene ist im Sinne von Luhmanns (2002) gleichzeitig Umwelt der anderen Ebene. Die Ebenen stehen im Austausch miteinander, und die Wahrnehmung der Umwelten ist handlungsleitend. So werden beispielsweise Strukturen und Vorgaben, abhängig von den Umwelten, durch reflexive Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und situativen Konstellationen, adaptiert (vgl. Abbildung 2). „Auf jeder Gestaltungsebene arbeiten am Bildungssystem Akteure, indem sie ihre je ebenenspezifischen Aufgaben erfüllen und Handlungsergebnisse erzeugen, die für die jeweils „darunter“ liegende Handlungsebene wieder einen Kontext des Handelns repräsentieren“ (Fend, 2008, S. 33).

Für die Einzelschule bedeutet dies, dass die Handlungsergebnisse der *Makroebene* (1) , wie bspw. Regelungen und Vorgaben die internen Aufgaben einer Schule (Fend, 2008a, S. 146) strukturieren. Diese werden von den Akteuren (u. a. Lehrpersonen und Schulleitung) an den *spezifischen Handlungskontext* (2) angepasst (rekontextualisiert), sind abhängig von *innerschulischen Entscheidungsprozessen* und *Orientierungen* (3) im Kollegium und führen somit je nach Schule zu unterschiedlichen Handlungsergebnissen (4). Somit sind alle drei Ebenen relevant für das Handeln der Schule: Die Makroebene mit ihren Strukturen und Vorgaben, die Mikro- und Mesoebene bezüglich der lokalen Handlungsbedingungen, dazu gehören auch die Schüler*innen. Die Reaktion der Schule sowohl auf die Makro- als auch

auf die Mikroebene ist abhängig von den Wahrnehmungen, Interpretationen und Kompetenzen des Kollegiums auf der Mesoebene.

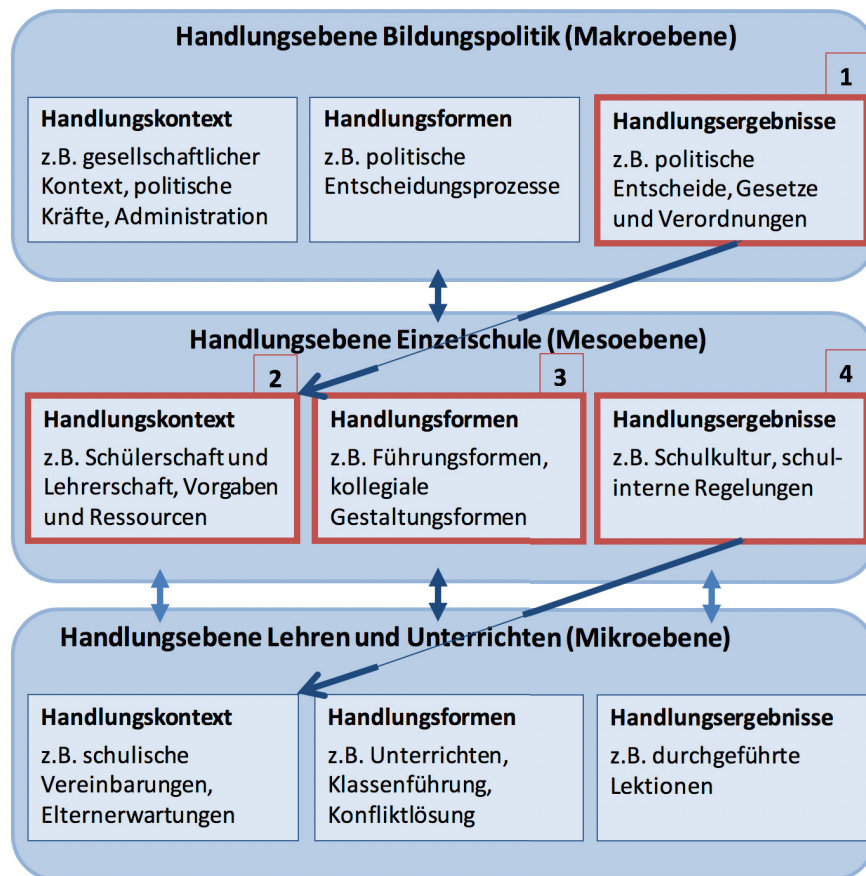


Abbildung 2: Rekontextualisierung und Handlungsebenen (Fend 2008, S. 36f, verkürzte und veränderte Darstellung)

Somit wird deutlich, dass beispielsweise Vorgaben von der Bildungspolitik nicht einfach als Direktiven in der Schule oder im Unterricht umgesetzt werden, sie determinieren nicht das konkrete Handeln (Fend, 2008a, S. 174). Neben den normativen Skripten (Vorgaben, inhaltliche Programme) sind die tatsächliche Ausführung und faktisch vollzogene Praxis zu betrachten. Fend betont dabei den „aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene“ (Fend, 2008b, S. 26) und möchte damit „die Vorstellung korrigieren, dass es möglich sei, die Realität des Lehrerhandelns und Schülerhandelns aus den rechtlichen

Festlegungen des Bildungswesens, aus den „institutionellen Strukturen“, erschöpfend abzuleiten“ (Fend, 2008a, S. 176).

Die beiden Aspekte der Schule – die Verantwortungsgemeinschaft einerseits und der Handlungsspielraum andererseits, fasst Fend unter dem Begriff „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1980, 2008b, 2008a) zusammen. Dabei wird die Bedeutung der einzelnen Schule betont und aufgezeigt, „dass selbst im Rahmen gleicher *organisationaler*, *administrativer* und *curricularer* Strukturen sehr unterschiedliche Gestalten des Schullebens und des Unterrichtens entstehen können“, da die Vorgaben der Makroebene schulspezifisch rekontextualisiert werden (Fend, 2008a, S. 153). Unterschiede zwischen Schulen können somit auf drei Gründe zurückgeführt werden: (i) auf unterschiedliche Vorgaben auf der Makroebene, (ii) auf unterschiedliche lokale Handlungsbedingungen und (iii) auf die Akteure, welche die Rekontextualisierungsleistungen vornehmen (Fend, 2008b, S. 192).

Das mehrebenentheoretische Handlungsmodell zeigt auf, welche Bedeutung die Einzelschule hat und wie die verschiedenen Ebenen schlussendlich dazu beitragen, ein Unterrichtsangebot zu schaffen. Die Schüler*innen werden im Sinne von Luhmanns (bspw. 2002) als Umwelt der Schule gesehen. Umgekehrt ist die Schule eine Umwelt der Schüler*innen. Eine Erweiterung des Mehrebenenmodells um die *Angebot-Nutzungsperspektive* (vgl. Abbildung 3) ermöglicht, die Wechselwirkung zwischen Schüler*innen und Schule konkret darzustellen und so das Bildungswesen noch präziser zu modellieren. Diese zusätzliche Perspektive ermöglicht es, einerseits die Komplexität von Unterricht und Schule durch die verschiedenen Ebenen abzubilden und andererseits diese Komplexität so zu reduzieren, dass das Modell operationalisierbar wird. Dies zeigt sich auch darin, dass Angebot-Nutzungs-Modelle von diversen Autoren existieren (bspw. Helmke, 2017; Reusser & Pauli, 2010) und momentan in der Unterrichts- und Schulforschung viel diskutiert werden (Kohler & Wacker, 2013).

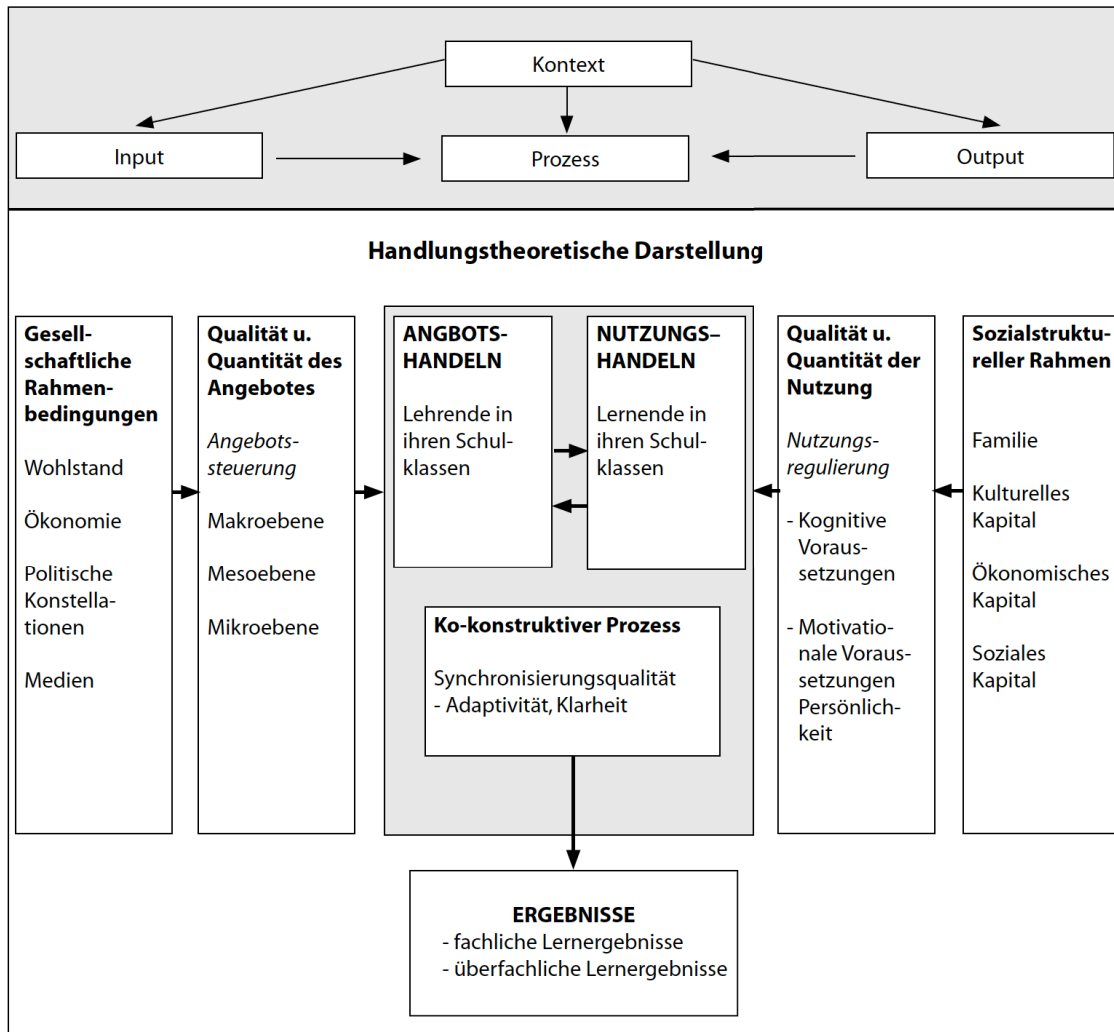


Abbildung 3: Mehrebenentheoretisches Angebot-Nutzungs-Modell (Fend, 2008b, S. 23)

Im Gegensatz zu Input-Prozess-Output-Modellen kann mittels Angebot-Nutzungs-Modellen aufgezeigt werden, wie sich das Nutzungsverhalten der Schüler*innen und das Angebot der Schule wechselseitig beeinflussen. Unterrichtsqualität oder Schulleistungen sind weder allein auf das Handeln der Lehrpersonen noch auf eine schlechte Nutzung durch die Schüler*innen zu reduzieren, sondern die *Passung* zwischen dem Unterrichtsangebot und den jeweiligen Schüler*innen muss miteinbezogen werden. „Optimales oder suboptimales Nutzungsverhalten liegt aber nicht *allein* in der Verantwortung der Angebotsgestaltung, wenngleich eine hohe Qualität des Unterrichts die Schaffung optimaler *Rezeptionsbedingungen* als Kernelement enthält“ (Fend, 2008b, S. 23).

Aufgrund der oben genannten Ausführungen zeigt sich, dass sich Schule und die Funktionsweise der Schule nicht alleine über inhaltliche Vorgaben und Regelungen erschliessen lassen. Durch die Rekontextualisierung dieser Vorgaben auf die jeweiligen Bedingungen ist es notwendig, dass auch die faktisch vollzogene Praxis betrachtet wird. Diese doppelte Realität verlangt für die Analyse zwei Datenquellen – einerseits Quellen zu Vorgaben und Regelungen, andererseits empirische Befunde zu den tatsächlichen Vorgängen (Fend, 2008a, S. 18). Ebenfalls sollen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, damit einerseits die realen Handlungsbedingungen und andererseits die Wahrnehmung dieser Handlungsbedingungen durch die Akteure selbst erfasst werden können. Insbesondere die zweite Perspektive ist von grosser Bedeutung.

Verallgemeinernd formuliert heisst dies, dass die Bearbeitung der realen Welt davon mitbeeinflusst ist, wie diese Welt in den Köpfen der Akteure präsent ist. Die Rekontextualisierungsleistungen erfolgen somit auf dem Hintergrund der imaginierten realen und der gewünschten idealen Welt in den Köpfen der schulischen Akteure. Diese imaginierte schulische Welt kann von allen geteilt sein, also konsensual das Schulleben tragen. Es können aber auch verschiedene Akteurgruppen ganz unterschiedliche imaginierte Welten in ihren Köpfen mit sich tragen. (Fend, 2008a, S. 196)

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere folgende drei Konzepte von Bedeutung:

- *Mehrebenentheoretisch erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell des Bildungssystems:* Das Bildungssystem setzt sich aus der Makroebene (bildungspolitische Entscheidungen), Mesoebene (die Schule mit ihren lokalen Besonderheiten) und der Mikroebene (Unterricht) zusammen und beinhaltet eine Angebotsseite (Schaffung von Lerngelegenheiten) und eine Nutzerseite (Schüler*innen). Das Bildungssystem als Mehrebenenmodell zu verstehen bedeutet für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit, dass diese nicht isoliert auf einer Ebene geschehen kann, sondern dass alle drei Ebenen mitgedacht werden müssen. Die Passung zwischen Angebot und Nutzung ist ebenfalls zentral für die Analyse und das Verständnis von Bildungsungleichheit. Unterrichtsmethoden oder Fördermassnahmen können nicht ohne Berücksichtigung der Nutzerseite geplant werden. Nicht die Wahl der Methode, sondern die Passung muss im Zentrum stehen.

- *Rekontextualisierung*: Die Vorgaben von übergeordneten Ebenen werden durch die jeweiligen Akteure interpretiert und auf die Situation angepasst, dabei müssen sowohl Folgewirkungen auf untergeordneten Ebenen als auch die Handlungserfordernisse der eigenen Ebene berücksichtigt werden.
- Schule als *pädagogische Handlungseinheit*: Das Konzept der Rekontextualisierung zeigt den Handlungsspielraum der Schulen und die Restriktionen auf. Die Rekontextualisierungsleistungen können zu einer grossen Varianz bezüglich der Ausgestaltung verschiedener Schulen führen und somit auch zu Unterschieden bezüglich der Bearbeitung von Bildungsungleichheit.

Interessanterweise rollt Fend zwar in seinem Werk „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008a) das Thema Chancengleichheit historisch auf und erläutert Erklärungsmodelle zur Chancenungleichheit (S. 42 ff.). Im Werk „Schule gestalten“ zeigt er die Gestaltungsmöglichkeiten von Schule auf, geht aber der Frage nach der Bearbeitung von Bildungsungleichheit nicht nach. „Eine Verbindung zur Frage der Gerechtigkeit der „Produktionsprozesse“ innerhalb des Bildungssystems sowie seiner Inputbedingungen nimmt Fend noch nicht vor“ (Berkemeyer et al., 2012, S. 23).

2.3 Zusammenfassung und Ableitung für die vorliegende Arbeit

In diesem Kapitel wurden zuerst verschiedene theoretische Ansätze skizziert, welche einen Beitrag zum Verständnis von Schule vor dem Hintergrund der Bearbeitung der Bildungsungleichheit leisten können. *Weber* (1999) befasste sich mit Fragen zum Zugang zu Bildung und dem Zusammenhang von Bildung und Macht (vgl. Kapitel 2.1.1). Er differenziert verschiedene Erwerbsklassen und ständische Lagen. Diese Differenzierungen werden in verschiedenen Theorien zur sozialen Ungleichheit aufgenommen und weiterentwickelt, als Beispiel sei hier auf Bourdieu verwiesen (vgl. Kapitel 3.3.1). In der Theorie des *Strukturfunktionalismus* ist die Gesellschaft ein System mit verschiedenen Subsystemen, dazu gehört auch das Bildungssystem. Die verschiedenen Subsysteme übernehmen bestimmte Aufgaben und haben bestimmte Strukturen, die zur Funktionsfähigkeit und Stabilität von Gesellschaften beitragen. Eine dieser Strukturen ist die soziale Schichtung. Individuen erhalten je nach Herkunftsfamilie, persönlichen Eigenschaften, Leistungen, Eigentum, Autorität oder Macht einen Status zugewiesen (Burzan, 2011). Die Schule als Subsystem der Gesellschaft hat unter anderem die Funktion,

soziale Positionen (bspw. Berufschancen) zuzuteilen und so die Struktur der Gesellschaft aufrechtzuerhalten. In der *Systemtheorie* wird soziale Ungleichheit aufgezeigt, aber „keine gesellschaftliche Funktion bzw. Relevanz zugesprochen“ (Rössel, 2011, S. 377). Die Schule wird als zentrale Dirigierungsstelle für Chancen im späteren Leben beschrieben, mit dem Widerspruch der Förderung und Selektion, der bearbeitet werden muss.

Fend bezieht in seiner multiperspektivischen Betrachtung von Schule diese verschiedenen Theorieansätze aufeinander, um die Funktionsweise und Zusammenhänge des Bildungssystems zu verstehen. Das Bildungssystem wird dabei als mehrerbenentheoretisches Angebots-Nutzungs-Modell verstanden. Der Aspekt von Angebot und Nutzung beschreibt die Wechselwirkung zwischen einem schulischen Angebot und der Nutzung durch die Schüler*innen. Zentral sind dabei Fragen der Passung: Wie kann die Schule ihr Angebot ausgestalten, sodass die Nutzbarkeit und somit die Lernmöglichkeiten der Schüler*innen optimal ist? Die Mehrebenenperspektive verdeutlicht das Zusammenspiel von System-, Schul- und Unterrichtsebene. Darin beschreibt das Konzept der *Rekontextualisierung* den aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene, wobei sich das Handeln sowohl auf institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen als auch auf spezifische Handlungsbedingungen untergeordneter Ebenen bezieht (Fend, 2008a). Das „Konzept der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“, welches Fend eingeführt hat, betont die Bedeutung der einzelnen Schule und besagt, dass durch Rekontextualisierungsprozesse selbst im Rahmen gleicher organisationaler, administrativer und curricularer Strukturen sehr unterschiedliche Gestalten des Schullebens und des Unterrichtens entstehen können. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass zwar der Fokus auf die Einzelschule gelegt wird, die anderen Ebenen aber mitberücksichtigt werden müssen und ein spezielles Augenmerk auf Passungsfragen gelegt werden muss.

Eine Schultheorie, welche die Aufgabe der Bearbeitung von sozialer Ungleichheit und Chancenungerechtigkeit explizit thematisiert, fehlt gegenwärtig. Fends „Neue Theorie der Schule“ bietet die Möglichkeit, Wirkungsweisen von Schulen zu analysieren. Dieser Ansatz ist vielversprechend und kann für die Frage nach der Bearbeitung von Chancenungleichheit verwendet werden. Für eine Annäherung an die Frage, wie ein Schulsystem gestaltet werden soll, damit es den Ansprüchen der Chancengerechtigkeit genügen kann, müssen die ungleichheitserzeugenden Mechanismen und Dimensionen innerhalb des Schulsystems identifiziert werden. Dies geschieht im nächsten Kapitel vor der Folie des

mehrebenentheoretisch erweiterten Angebots-Nutzungs-Modell des Bildungssystems. Nach einer Begriffsklärung (vgl. Kapitel 3.1) wird zuerst aufgezeigt, welche Mechanismen auf der Nutzer*innenseite (Schüler*innen und ihre Familien, vgl. Kapitel 3.2) zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit beitragen. Anschliessend werden auf der Angebotsseite für jede Ebene des Bildungssystems relevante Mechanismen identifiziert (vgl. Kapitels 3.3).

3 Bildungsungleichheit

Nach einer Begriffsklärung (Kapitel 3.1) wird der Fokus zuerst auf die Nutzungsseite gelegt und ein Überblick über Theorie und Forschungsstand zur Rolle der Familie bei der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit gegeben (Kapitel 3.2). Obwohl diese Aspekte seitens der Familie durch die Schule nicht direkt bearbeitet werden können, wissen wir aus dem Angebot-Nutzungs-Modell, dass sich die beiden Seiten des Modells gegenseitig beeinflussen. Daher muss im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung auch die Nutzungsseite berücksichtigt werden. Im Kapitel 3.3 werden auf der Angebotsseite die Makroebene (Bildungssystem), die Mesoebene (Einzelschule) und die Mikroebene (Unterricht) miteinbezogen. Im Kapitel 3.4 wird zusammengefasst, welche Aspekte für die Bearbeitung und (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit und somit für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit wichtig sind.

3.1 Begriffsklärung

In diesem Kapitel wird zuerst erläutert, was unter dem Begriff *Bildungsungleichheit* verstanden wird und aufgezeigt, inwiefern die Problematik, welche hinter diesem Begriff steht, nach wie vor aktuell ist. Im Anschluss werden die Begriffe und Prinzipien der *Chancengerechtigkeit* und *Chancengleichheit* erläutert.

In den 1960er- und 1970er-Jahren begannen, ausgehend von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, Diskussionen darüber, ob der Zugang zu Bildung resp. der Erwerb von Bildungszertifikaten gerecht sei oder nicht. Festgestellt wurde, dass der Bildungserfolg von der individuellen sozialen Herkunft abhängt und nicht durch Leistungen legitimiert werden kann. Dahrendorf (1966) schreibt dazu, dass die durch statistische Analysen ermittelten Unterschiede bezüglich des Besuches von weiterführenden Schulen "durch die Identifizierung jeder sozialen Gruppen zu erklären [ist], die bisher in den weiterführenden Schulen nicht ihrer Grössenordnung entsprechend vertreten sind [...] hier stossen wir auf die drei grossen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte Gruppe katholische Kinder kommen" (S. 48). Dieses Erkenntnis taucht später als symbolische Kunstfigur vom *katholischen Arbeitermädchen vom Lande* auf (Peisert, 1967), welches die vier Dimensionen von Benachteiligung aufzeigt. Die Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft wird als *soziale Bildungsungleichheit* bezeichnet (bspw. Schlicht, 2011).

Trotz vielfältiger Reformbemühen zeigen verschieden Studien, dass Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft nach wie vor nicht die gleichen Chancen für einen bestimmten Bildungsabschluss besitzen (vgl. R. Becker & Lauterbach, 2016; Hadjar, 2008; Hillmert, 2016; Kristen & Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 1999). Auch in der Schweiz lassen sich „die Bildungswege und der Erwerb von Abschlüssen mit hoher Wahrscheinlichkeit anhand weniger Informationen über sozioökonomische Ressourcen und das Bildungsniveaus des Elternhauses vorhersagen“ (R. Becker & Schoch, 2018, S. 8). Der Zusammenhang zwischen bspw. den Lesekompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit und der sozialen Herkunft ist in der Schweiz sehr ausgeprägt (R. Becker, 2007). Auch die Auswertung der PISA-Daten 2015 zeigt, dass sich der soziale Hintergrund der Schüler*innen in der Schweiz stärker auf die Schülerleistungen auswirkt als in vielen anderen Ländern (OECD, 2018).

Der sozioökonomische Hintergrund ist die Determinante oder Inputvariable der Bildungsungleichheit (vgl. Abbildung 4). Die Mechanismen, welche den individuellen Hintergrund der Schüler*innen in Bildungsungleichheit transformieren, sind sowohl in der Familie als auch im Bildungssystem zu finden. Die verschiedenen Mechanismen werden in den Kapiteln 3.2 bis 3.3 aufgezeigt. Bildung ermöglicht individuelle Lebenschancen, beeinflusst die Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft auch von nachfolgenden Generationen und besitzt schlussendlich einen Einfluss auf die ganze Gesellschaft. „Ungleiche Bildungschancen bringen ungleiche Chancen in allen Lebensbereichen hervor. Vorenthalten von höherer Bildung bedeutet folglich auch Vorenthalten vorteilhafter Lebenschancen“ (R. Becker & Schoch, 2018, S. 53). Somit sind die Diskussionen darüber, wie soziale Bildungsungleichheit reduziert werden kann, nach wie vor aktuell.

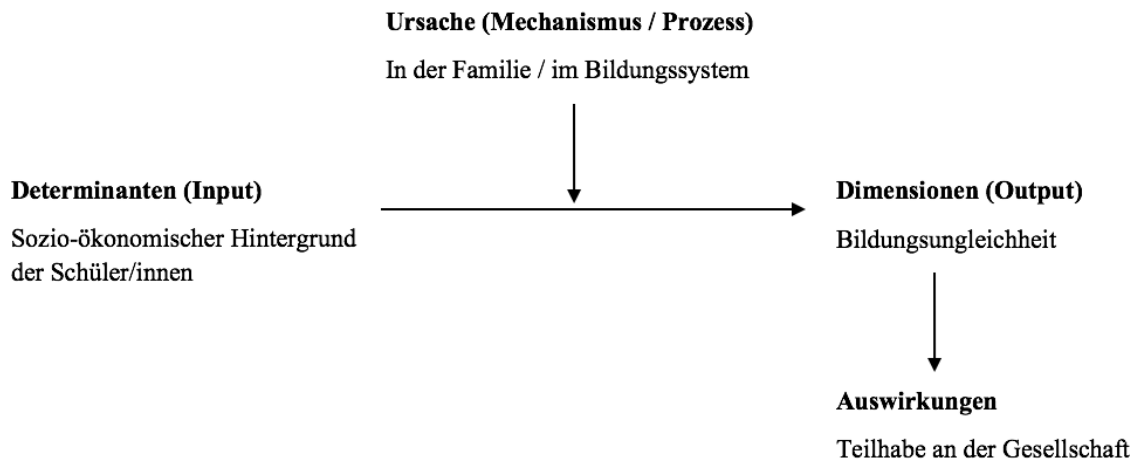


Abbildung 4: Strukturebenen von Bildungsungleichheit, modifiziert nach (Solga, Berger, & Powell, 2009, S. 17)

Im deutschsprachigen Raum werden im Rahmen der Bearbeitung von Bildungsungleichheit immer wieder die Begriffe *Chancengleichheit* und *Chancengerechtigkeit* verwendet⁸. Einige Autoren verwenden diese Begriffe synonym. Radtke schreibt beispielsweise von „Chancengleichheit / Gerechtigkeit“ (2000, S. 29), Oelkers und Reusser von „Equity (Gerechtigkeit, Chancengleichheit)“ (2008, S. 481). Auch im Bericht der OECD-Indikatoren (u.a. OECD, 2016b) wird seit Jahren in der englischsprachigen Version der Begriff „equity“ verwendet, welcher in der deutschen Version mit „Chancengleichheit“ (u.a. OECD, 2016a) übersetzt wird. Andere Autoren differenzieren zwischen diesen Begriffen (bspw. Rothe, 2015):

Insbesondere der Begriff der Bildungsgerechtigkeit wird explizit gegen das Konzept der Chancengleichheit profiliert. Auch wenn der Gedanke des Ausgleichs von Benachteiligungen nicht vollständig aufgegeben wird, wird der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten an die Bedingungen einer entsprechenden Begabung und Leistungsfähigkeit geknüpft und mit bestimmten Verpflichtungen hinsichtlich individueller Anstrengungen für den Bildungserfolg verbunden. Ungleichheit der

⁸ Im englischsprachigen Raum sind dies die Begriffe equality (Gleichheit) und equity (Gerechtigkeit)

Bildungsmöglichkeiten und damit verknüpfte ungleiche Lebenschancen erscheinen in den Konzepten Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit als legitime, pädagogisch und psychologisch begründete und damit rationale Differenzierung. (Rothe, 2015, S. 381)

Die unterschiedliche Verwendung der Begriffe widerspiegelt unterschiedliche Konzepte, die dahinter stecken (Böttcher et al., 2014). So konstatiert Haenni Hotti: „Wenn verschiedene Personen über Equity sprechen, so die Konsequenz, ist noch lange nicht gesagt, dass sie dasselbe damit meinen“ (2015, S. 13).

Der nächste Abschnitt soll einen kurzen Einblick⁹ in die Diskussionen über die Begriffe *Chancengleichheit* und *Chancengerechtigkeit* geben und aufzeigen, welche Begriffe in dieser Arbeit mit welchen Konzepten verwendet werden.

Über die Bedeutung des Begriffs *Chancengleichheit* wird seit vielen Jahren diskutiert (Bayer, Muth, Otten, Rolff, & Uhe, 1983). Coleman (1975) beschreibt zwei Aspekte, welche im Term *Chancengleichheit* (equality of opportunity in education) enthalten sind. Dies sind einerseits die Chancengleichheit bezüglich der gleichen Beschulung für alle (equality of input school resources), andererseits die Chancengleichheit bezüglich gleicher Abschlüsse für alle (equality of results of schooling). Diese beiden Aspekte werden auch unter dem Begriff *Modell der statistischen Unabhängigkeit* (W. Müller, 1975) oder der *repräsentativen Chancengleichheit* (vgl. Bayer et al., 1983; Böttcher et al., 2014) gefasst. Das bedeutet, dass sowohl die Bedingungen als auch die Chancen auf einen bestimmten Abschluss für alle Kinder gleich sind. Die Verteilung der unterschiedlichen sozialen Klassen und Gruppen in den verschiedenen Bildungsangeboten würde die Verteilung in der Gesamtbevölkerung repräsentieren. Coleman (1975) stellt jedoch fest, dass es unrealistisch ist, diese Aspekte der Chancengleichheit zu erreichen. Eine Gleichbehandlung der Schüler*innen (equality of input school resources), welche mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Startchancen) in die Schule eintreten, würde eine Verstärkung der sozialen Ungleichheit bedeuten, da kein Chancenausgleich ermöglicht würde (R. Becker, 2017b). Die Schulen sind nicht in der Lage, die ungleichen Startchancen der Schüler*innen auszugleichen und somit die Chancengleichheit auf Bildungsabschlüsse für alle zu garantieren und zu verwirklichen

⁹ Eine ausführliche Übersicht über die Diskussionen bietet bspw. Haenni Hotti, 2015.

(equality of results of schooling). So kommt Coleman zu dem Schluss, dass der Begriff Chancengleichheit kein sinnvoller Begriff sei (Coleman, 1975). Er plädiert dafür, dass der Fokus auf die *Reduktion von Ungleichheit* statt auf das Streben nach Gleichheit gelegt werden solle:

A proper formulation would use the term 'reduction in inequality...' rather than 'equality'. Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that compete for the child's time, are unequal, and that the school's task is-besides increasing opportunity for all, through what it imparts-to reduce the unequalizing impact on adult life of these differential environments. (Coleman, 1975, S. 29)

Ein weiterer Aspekt in der Diskussion um den Begriff der Chancengleichheit ist die Frage, welche Unterschiede überhaupt als ungerecht wahrgenommen werden (Wenzel, 2011). Das in unserer Gesellschaft verbreitete meritokratische Prinzip besagt, dass Ungleichheit dann legitim ist, wenn diese auf Leistungskriterien beruht. Die Schule hat sogar die Aufgabe, durch Selektion die gesellschaftliche Positionsverteilung zu gewährleisten (Fend, 1980; Sturm, 2016). Diese soll nach Leistungskriterien (bspw. Noten) und nicht durch soziale Zuschreibungen erfolgen (Bohl u. a., 2015). Die durch die Selektion erzeugte Verteilung der Bildungsabschlüsse wird somit durch das meritokratische Prinzip legitimiert. Dadurch ist die *formale Chancengleichheit*¹⁰ (Ditton, 2016) oder *bedingte Chancengleichheit* (Böttcher et al., 2014) gewährleistet.

Neuere Debatten im Bereich der Bildungsungleichheit verwenden vermehrt den Begriff *Chancengerechtigkeit* (Giesinger, 2015). Gemeint ist damit eine „Optimierung von Selektion im Sinne einer möglichst genauen Passung zwischen Leistungs- und Begabungsvoraussetzungen und Bildungswegen“ (Rothe, 2015, S. 381). Gefordert werden nicht gleiche Chancen für alle, sondern dass der Bildungserfolg unabhängig von leistungsfremden Merkmalen ist und die sozialbedingte Ungleichheit möglichst vermindert wird (Bayer et al., 1983). Die Schule hat somit die widersprüchliche Aufgabe, einerseits der Förderung der Schüler*innen mit dem Ziel der Qualifikation und andererseits der Selektion.

¹⁰ Je nach Autor wird unter der formalen Chancengleichheit der nun für alle offene Zugang zum Schulsystem (Schulpflicht) verstanden, der früher nur Kindern aus privilegierten Familien möglich war (R. Becker & Schoch, 2018)

Von anderen Autoren wird Gerechtigkeit als Bildungsmindestniveau interpretiert, welches von allen erreicht werden soll, um ausreichende Lebens- und Partizipationschancen in der Gesellschaft zu ermöglichen (Böttcher et al., 2014).

Dieser kurze Einblick in die Diskussion der Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zeigt, dass diese Begriffe unterschiedlich verstanden und verwendet werden und durch die bildungs- und sozialpolitischen Debatten auch unterschiedlich ideologisch geprägt sind (SKBF, 2014).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Chancengerechtigkeit* im Sinne der Definition von Equity aus dem Bildungsbericht Schweiz verwendet:

Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergrund, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status. (Coradi, Vellacott & Wolter, 2005, zitiert nach SKBF, 2014, S. 19)

Chancengerechtigkeit ist dann erreicht, wenn keine leistungsfremden Merkmale die Bildungschancen beeinflussen und die Schule die Schüler*innen ihren Fähigkeiten und Potenzialen optimal fördert. Wenn der Anspruch der Chancengerechtigkeit nicht erfüllt ist, wird von sozialer Bildungsungleichheit¹¹ gesprochen.

Die Forderung nach Chancengerechtigkeit ist auch in der Bundesverfassung (Art. 8 Abs. 2) verankert: „Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen,

¹¹ Hier wird bewusst der Begriff *Bildungsungleichheit* verwendet, einerseits weil dieser in der Literatur sehr verbreitet ist und andererseits weil die Verletzung von Chancengerechtigkeit eine Ungleichheit zur Folge hat.

geistigen oder psychischen Behinderung“. Auch volkswirtschaftlich kann argumentiert werden, dass der Abbau von Bildungsungerechtigkeit zu einer optimalen Ausschöpfung des Leistungspotenzials führen und sich somit positiv auf die Volkswirtschaft auswirken kann (R. Becker, Bühler, & Bühler, 2013).

In Kapitel 2 wurde ein mehrebenentheoretisches Angebot-Nutzungs-Modell über die Funktion von Schule aufgespannt. Dabei zeigte sich, dass die Handlungen in den Schulen einerseits durch die Vorgaben auf der Makroebene beeinflusst und andererseits den spezifischen Kontextbedingungen angepasst werden. Schulen reagieren auf die Ansprüche, die an sie gestellt werden, und auf ihr spezifisches Umfeld. Das Bildungssystem kann auf die Forderung vom Abbau von Bildungsungleichheit auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Handlungen reagieren und somit dazu beitragen, dass die Chancengerechtigkeit erhöht werden kann (Niederbacher & Neuenschwander, 2019).

In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, welche Determinanten und Mechanismen zu Bildungsungleichheit führen können. Das Ziel ist, aufzeigen zu können, was die Schule unternehmen kann, um die Chancengerechtigkeit zu fördern und die Bildungsungleichheit zu reduzieren. Die Darstellung erfolgt im Sinne des mehrebenentheoretischen Angebot-Nutzungs-Modell: Angefangen bei der Nutzerseite wird anschliessend der Fokus auf die Angebotsseite gelegt. Es wird jeweils ebenenspezifisch dargestellt, welche Faktoren, Mechanismen und Determinanten zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen.

3.2 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit – Fokus Individuum und Familie (Nutzungsseite)

Bezüglich der individuellen oder familiären Faktoren, welche zur Erklärung von Bildungsungleichheit beitragen, sind einerseits Theorien kultureller Reproduktion (bspw. Bourdieu) und andererseits Theorien zu Bildungsentscheidungen (bspw. Boudon (1974, 2003, 2009) oder Eccles (2002; 1998) zu nennen. Erstere analysieren ungleiche Schullaufbahnen aufgrund von sozialstrukturellen Reproduktionsmechanismen während bei zweiteren Bildungsungleichheit primär auf das rational handelnde Individuum zurückgeführt wird (Kronig, 2007). Diese beiden Ansätze werden im Folgenden kurz erläutert und mit aktuellen Forschungsergebnissen ergänzt.

3.2.1 Bourdieus Theorie kultureller und sozialer Reproduktion

Die *Kapitaltheorie von Bourdieu* geht davon aus, dass in der Gesellschaft die zentralen Ressourcen ungleich verteilt sind und sich die Individuen aufgrund ihrer individuellen Ausstattung mit Ressourcen in verschiedene Klassen einordnen lassen (vgl. Bourdieu, 1973; Maaz, 2006). Bourdieu unterscheidet bei diesen Ressourcen das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital. Unter Kapital wird „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu, 2012, S. 229) verstanden. Die unterschiedlichen Kapitalarten können – mit unterschiedlichen Kosten – ineinander transformiert werden: Das ökonomische Kapital ist unmittelbar, direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder Beziehungen, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln (Bourdieu, 2012, S. 231). Innerhalb der Familie können weder das kulturelle Kapital noch diese Titel einfach auf andere Personen übertragen oder vererbt werden. Diese Übertragung vollzieht sich

in grösserer Heimlichkeit, aber auch mit grösserem Risiko, als die des ökonomischen Kapitals; denn die ständige diffuse Übertragung von Kulturkapital in der Familie entzieht sich dem Bewusstsein ebenso wie aller Kontrolle. Um seine volle Wirksamkeit, zumindest auf dem Arbeitsmarkt, ausspielen zu können, bedarf das kulturelle Kapital deshalb in zunehmendem Masse der Bestätigung durch das Unterrichtssystem, also die Umwandlung in schulische Titel. (Bourdieu, 2012, S. 241)

Das kulturelle Kapital in Form von Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen ist zentral für den Schulerfolg. Leistungsunterschiede von Schüler*innen können auf Unterschiede in der Verfügbarkeit des kulturellen Kapitals zurückgeführt werden (Kunter et al., 2002). Der Wert des kulturellen Kapitals kann durch andere Kapitalsorten erhöht werden. Schulische Titel haben daher „umso mehr Wert, je mehr Mittel ihr Inhaber besitzt, um sie zu verwerten“ (Bourdieu, 2012, S. 241).

Ein weiteres wichtiges Konzept bei Bourdieu ist der Habitus. Dieser Begriff stellt ein „dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt.“ (Schwingel 2005, S. 73). Bourdieu spricht hier von inkorporiertem Kapital, „das zu einem festen Bestandteil der ‘Person’, zum Habitus geworden ist; aus ‘Haben’ ist ‘Sein’ geworden“ (Bourdieu, 2012, S. 233). Soziale Akteure in objektiv vergleichbaren sozialen Lagen verfügen über einen gemeinsamen Habitus. Die Ressourcen in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital und der Habitus der Familie beeinflussen den schulischen Erfolg der Schüler*innen (vgl. Abbildung 5).

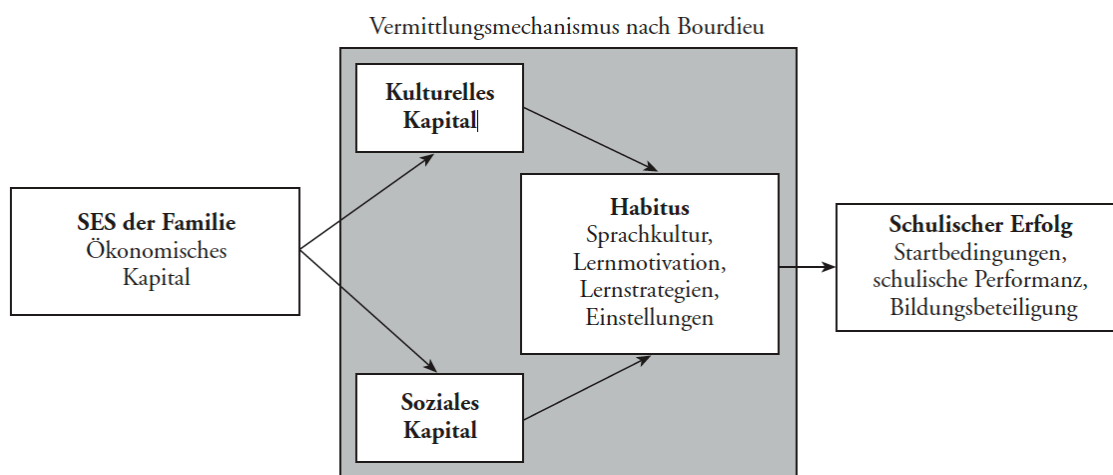


Abbildung 5: Wirkung des kulturellen und sozialen Kapitals auf den schulischen Erfolg (Maaz, 2006, S. 60)

Der Einfluss des familiären Hintergrunds (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) auf den schulischen Erfolg ist unumstritten, dies belegen zahlreiche Studien (einen Überblick über den Forschungsstand bieten die Arbeiten vieler Autor*innen, bspw. Baumert et al., 2006a; R. Becker, 2011; Büchner, 2003; Dumont, Maaz, Neumann, & Becker, 2014; Relikowski, 2012; Solga et al., 2009; Solga & Dombrowski, 2009). Eine zentrale Rolle scheint dabei das kulturelle Kapital einzunehmen, welches vermittelt über die entwicklungsfördernden Interaktionen mit dem Kind einen Einfluss auf den schulischen Erfolg hat (Jungbauer-Gans, 2004; O. Klein & Biedinger, 2009). Ein weiterer Vermittlungsmechanismus wird über den Habitus erklärt, indem Schulen gewisse

Voraussetzungen erwarten, welche dem Habitus von Mittel- und Oberschicht eher entsprechen als dem von Kindern aus unteren Schichten (Kronig, 2007) (vgl. Kapitel 3.3.1).

Bourdieu's Kapitaltheorie ist ein strukturbezogener Erklärungsansatz und legt den Fokus auf das vorhandene Kapital. Die Handlungen des Individuums, beispielsweise einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, werden durch dieses Kapital determiniert. Im folgenden Abschnitt rücken die Bildungsentscheidungen ins Zentrum.

3.2.2 Bildungsentscheidungen

Weitere Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit beziehen sich auf Bildungsentscheidungen durch die Familie. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass neben der herkunftsabhängigen individuellen Leistung, der stärkste Prädiktor für den Bildungsweg, die Bildungsziele (Bildungsaspirationen) der Eltern für ihre Kinder sind (vgl. Baumert et al., 2009; Kleine, Paulus, & Blossfeld, 2009; Stocké, 2013). Gemäss Kristen kann Bildungsungleichheit „als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen aufgefaßt werden“ (1999, S. 16). Im folgenden Kapitel werden verschiedene Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit durch Bildungsentscheidungen aufgezeigt.

Die *individualtheoretischen Ansätze* gehen von einer Kosten-Nutzen-Abwägung sowie der Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung des zukünftigen Bildungsweges aus (Maaz, Gresch, McElvany, Jonkmann, & Baumert, 2010). Zentral sind dabei entscheidungstheoretische Ansätze wie die soziologische Rational-Choice-Theorie (RC-Theorie) oder psychologische Wert-Erwartungsmodelle. Allen RC-Theorien gemeinsam ist, dass die Akteure den Ausgangspunkt bilden, welche Entscheidungen treffen. Die Wahl der Entscheidung hängt davon ab, welche Ressourcen oder Restriktionen vorhanden sind, so beispielsweise auch, wie oft überhaupt eine Entscheidung getroffen werden muss und welche Präferenzen und Ziele die Akteure haben. Die Theorie beinhaltet auch immer eine Entscheidungsregel, dabei wird häufig von einem Maximierungsprinzip ausgegangen. Ziel der RC-Modelle ist es, Hypothesen zu generieren, die empirisch überprüfbar sind (Diekmann & Voss, 2004).

Zur Erklärung der Bildungsentscheidungen werden Varianten und Weiterentwicklungen des entscheidungstheoretischen Modells von Boudon (1974) herbeigezogen. Dieses

unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten. So sollen grösstenteils sozialisatorisch bedingte Leistungsdifferenzen (primäre Effekte), wie sie in den strukturbezogenen Ansätzen von Bourdieu beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2.1), und herkunftsabhängige Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) einen Einfluss auf soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung haben (Boudon, 1974). Die sekundären Effekte sind auf Kosten-Nutzen-Abwägungen im Sinne der RC-Theorie zurückzuführen. Ressourcen oder Restriktionen sind der soziale Hintergrund der Familie, die unterschiedliche Ausstattung mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Präferenzen und Ziele sind Arbeitsmarkttrendite (hohes Einkommen, angesehener Beruf) sowie der intergenerationale Statuserhalt. Die Entscheidungsregel ist die Optimierung der Kosten-Nutzen-Abwägungen (vgl. Abbildung 6).

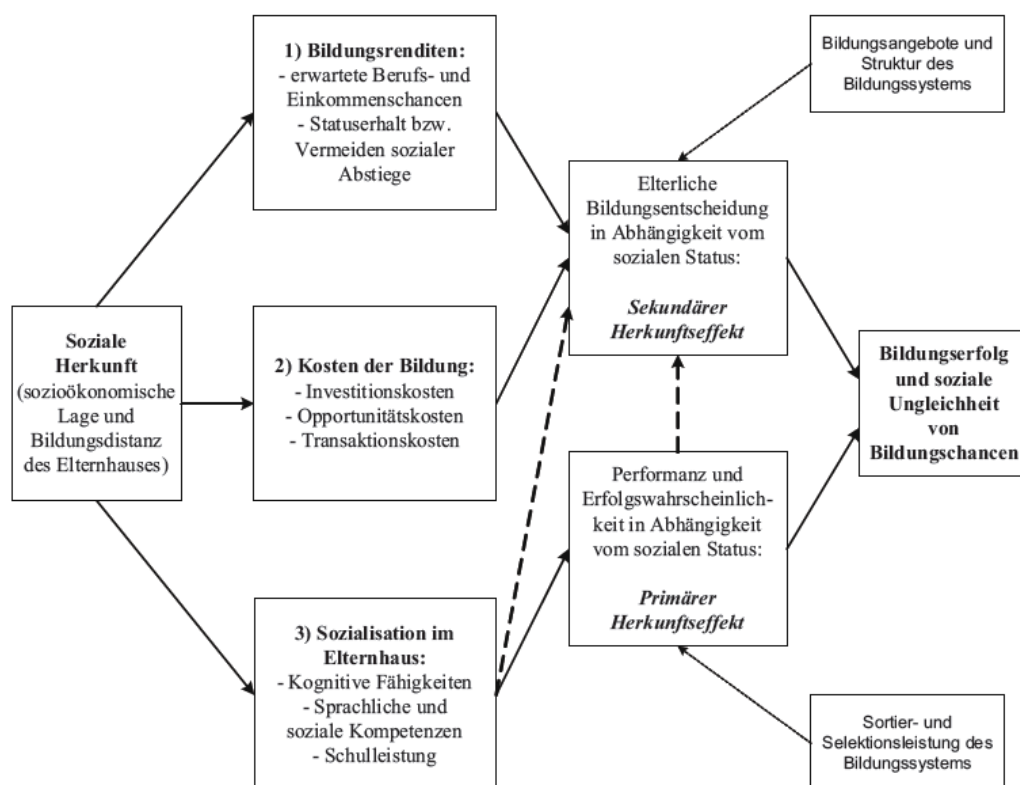


Abbildung 6: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf den Bildungserfolg (Becker & Lauterbach, 2010, S. 16)

Die Familie eines Rechtsanwaltes wird andere Kosten-Nutzen-Bewertungen vornehmen als die Familie eines Industriearbeiters und zwar auch dann, wenn sich die Kinder in ihrer schulischen Performanz nicht voneinander unterscheiden (Maaz, 2006, S. 52f.). Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind demnach nur vor dem Spiegel der familiären Lebensplanung und des Bildungsdenkens angemessen zu verstehen. Boudon (1974, S. 36) fasst die primären und sekundären Effekte wie folgt zusammen:

One component is related mainly to the cultural effects of the stratification system. The other introduces the assumption that even with other factors being equal, people will make different choices according to their position in the stratification system. In other words, it is assumed (1) that people behave rationally in the economic sense of this concept (i. e., they attempt to maximize the utility of their decisions), but that (2) they also behave within decisional fields whose parameters are a function of their position in the stratification system. (S. 36)

Gerade für den Übergang in den Sekundarschulbereich wurden die RC-Theorien gründlich überprüft, und es liegt „ein grosses Ausmass an bestätigender empirischer Evidenz“ vor (Stocké, 2012, S. 432). Jedoch können RC-Modelle die Bildungsungleichheit nicht vollumfänglich erklären.

Das Wert-Erwartungsmodell von Eccles (bspw. Eccles & Wigfield, 2002; 1998) gehört zu den psychologischen Modellen. Ursprünglich wurde das Modell zur Vorhersage und Erklärung von Wahl- und Leistungsverhalten, wie beispielsweise mit Blick auf die Anstrengungsbereitschaft bei schwierigen Aufgaben, aber auch bei Karriereentscheidungen, entwickelt (Maaz, Gresch, et al., 2010, S. 76). Auch hier kommen Entscheidungen durch eine Kosten-Nutzen-Abwägung zustande, indem für jede mögliche Option einerseits die Erfolgswahrscheinlichkeit und andererseits der Wert berücksichtigt werden. Unterschieden werden die psychologischen Wertkomponenten *Kosten*, *persönliche Wichtigkeit der erfolgreichen Aufgabenbewältigung*, *Freude bei der Bewältigung der unterschiedlichen Optionen* und der *instrumentelle Nutzen*, den eine Aufgabe oder Option für das Erreichen aktueller und zukünftiger Ziele hat. Sowohl diese Werte als auch die Erwartungen werden auf sozialkognitive Variablen, wie bspw. Fähigkeitsselbstkonzepte, zurückgeführt, welche auf subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen basieren, die durch das

soziokulturelle Umfeld und die individuellen Merkmale geprägt werden (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Maaz, Gresch, et al., 2010). Maaz et al. (2010) haben das Modell für die Übertragung auf die Analyse von Bildungsübergängen überarbeitet und ergänzt (vgl. Abbildung 7). Insbesondere spielen die Eltern eine wesentliche Rolle, da diese meistens die Übergangsentscheidungen treffen oder zumindest massgeblich daran beteiligt sind. Die Erfolgserwartungen entsprechen der Einschätzung, welches Niveau das Kind erfolgreich absolvieren wird. Der subjektive Wert der Schulformwahl setzt sich ebenfalls aus den vier Komponenten *Kosten*, *persönliche Wichtigkeit der erfolgreichen Aufgabenbewältigung (attainment value)*, *Freude bei der Bewältigung der unterschiedlichen Optionen (intrinsic value)* und dem instrumentellen Nutzen (*utility value*) zusammen.

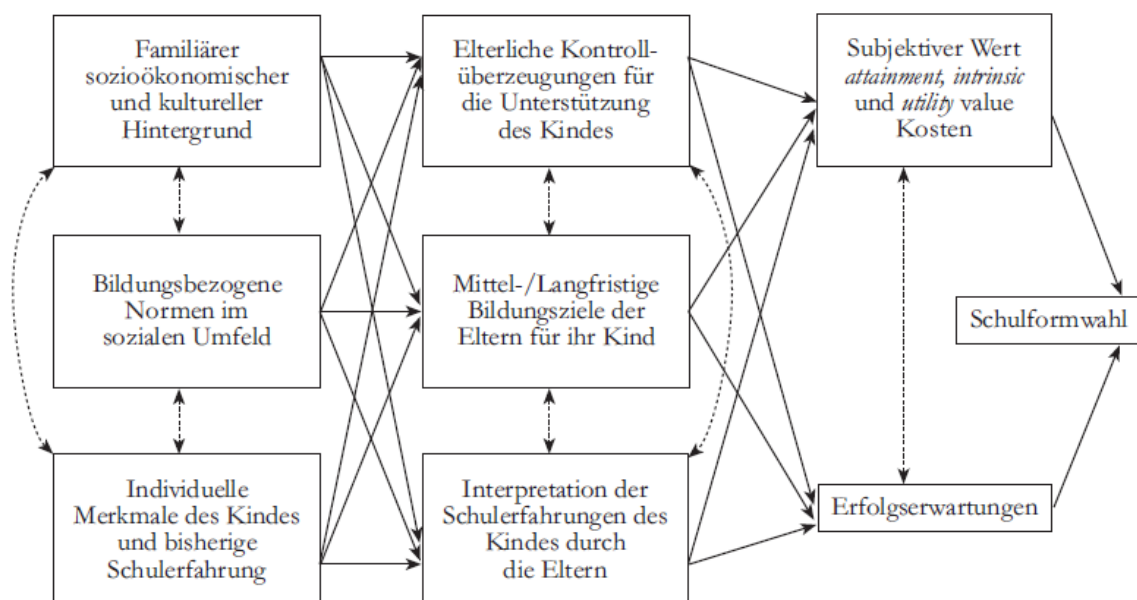


Abbildung 7: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie (Maaz, Baumert, Gresch, & McElvany, 2010, S. 78)

Unter den Kosten werden sowohl monetäre Aspekte als auch subjektive Kosten, wie die Anstrengung oder Versagensängste, gefasst. Unter *attainment value* wird das Motiv des Stuserhalts gefasst, unter *intrinsic value* beispielsweise die mögliche Wahl von Schwerpunktfächern an Gymnasien und unter dem instrumentellen Nutzen wird die

Einschätzung der Berufsaussichten gefasst. Über den Zusammenhang des familiären Hintergrunds der Familien, der Werte und Erwartungen schreiben Maaz et al.:

Diese Erwartungen und Werte der Eltern für die Wahl einer bestimmten Schulform werden wiederum beeinflusst von den elterlichen Interpretationen der Schulleistungen des Kindes, von den mittel- und langfristigen Zielen, die die Eltern für ihre Kinder hegen, und von der eigenen Kontrollüberzeugung, das Kind bei der Bewältigung der jeweiligen Schulform unterstützen zu können. Den Modellvorstellungen nach vermitteln diese Indikatoren den Einfluss der Eingangsvariablen des familiären sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrunds und der bildungsbezogenen Normen im sozialen Umfeld sowie der Merkmale des Kindes und seiner bisherigen Schulerfahrungen auf die Wahlentscheidung. (2010, S. 78)

Forschungsbefunde zeigen, dass sich das Wert-Erwartungsmodell nach Maaz et al. (2010) grundsätzlich gut bewährt hat. Jedoch besitzen auch soziale Vorbilder und institutionelle Opportunitäten und Restriktionen eine eigene Erklärungskraft. Baumert et al. (2010, S. 394) gehen davon aus, dass je nach Situation unterschiedliche einfache Heuristiken oder rationale Kalküle eingesetzt werden:

- (1) Wenn die Leistungsbeurteilung der Schule eindeutig innerhalb eines Empfehlungsbereichs liegt, dann folge der Empfehlung.
- (2) Liegen die schulischen Leistungsbewertungen in einem kritischen Grenzbereich zwischen zwei möglichen Empfehlungen, dann folge deinem Wunsch und deiner eigenen Leistungseinschätzung – gegebenenfalls mit einem Blick auf das Verhalten der Personen, die dir persönlich wichtig sind.
- (3) Für die dritte Situationsbedingung, bei der die Beurteilung und Empfehlung der Schule gravierend von den eigenen Aspirationen abweichen, könnte die Startheuristik heissen: „*Wäge genau ab und suche einen Ausweg.*“ (S. 394)

Im Rahmen des erweiterten Wert-Erwartungsmodell nach Maaz et al. nehmen die Eltern einen hohen Stellenwert in Bezug auf die Bildungsentscheidungen ein. Das Kind selbst kommt nur noch im Rahmen der Voraussetzungen (individuelle Merkmale und bisheriger Schulerfolg) vor. Das *Wisconsin-Model of status attainment* (vgl. Abbildung 8) bezieht

Eltern und „significant others“ als Vermittler zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg mit ein (Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970). Neben den Eltern zählen auch Peers und Lehrpersonen zu diesen „significant others“ (Stocké, 2013; Wohlking, 2014). In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Effekt der sozialen Herkunft auf Bildungs- und Berufserfolg zu einem grossen Teil über Bezugsgruppeneinflüsse (vgl. Kapitel 3.3.3) und Bildungs- bzw. berufliche Aspirationen vermittelt wird (Kleine et al., 2009, S. 107). Die Erwartungen der „significant others“ werden von den Schüler*innen mit ihrer Selbsteinschätzung verglichen und können so die Aspiration beeinflussen, welche wiederum einen Einfluss auf den tatsächlichen Bildungsabschluss haben. „[Students] adopt the expectations that others have of them and add these to their own expectations formed independently through their own rational self-reflection“ (Morgan, 1998, zitiert nach D. Becker & Birkelbach, 2013, S. 218 f.). In diesem soziologischen Ansatz rücken sowohl die Aspirationen der Schüler*innen selbst als auch der Beitrag der Schule (die Lehrpersonen als ‘significant others’) zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in den Fokus.

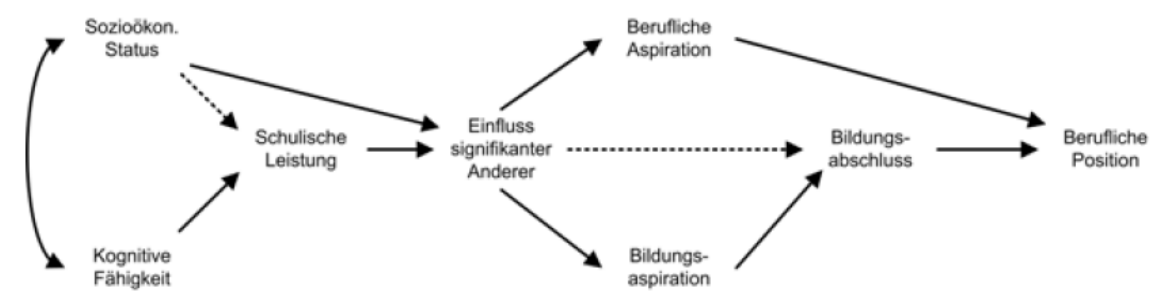


Abbildung 8: Wisconsin-Modell (B. Becker, 2010, S. 5)

Allen drei vorgestellten Modellen gemeinsam ist der Einbezug der unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Schüler*innen mitbringen, und die Rolle des sozialen Umfeldes. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Erklärung der Mechanismen, die dahinter stecken (Trebbels, 2015). Der Einfluss der signifikanten Personen wird in neueren Modellen, wie dem Wert-Erwartungsmodell von Maaz et al. (2010), in die subjektive Situationsdefinition, die Selbstwahrnehmung und die Erfolgserwartungen integriert (D. Becker & Birkelbach, 2013, S. 218).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass der stärkste Prädiktor für den Bildungsweg neben der herkunftsabhängigen individuellen Leistung (primärer Effekt) die *Bildungsaspirationen der Eltern* sind (Baumert et al., 2009; Kleine, Paulus, & Blossfeld, 2009). Diese wiederum sind einerseits an die soziale Herkunft und andererseits an den Migrationshintergrund gekoppelt. Obwohl die Bildungsaspirationen von Familien aus bildungsfernen Schichten in den letzten Jahren gestiegen sind, ist der Effekt immer noch vorhanden (für einen Überblick vgl. Rohlfs (2011)). Bei gleicher sozialer Herkunft wiederum sind die Bildungsaspirationen von einheimischen Familien tiefer als von Familien mit Migrationshintergrund (vgl. D. Becker & Birkelbach, 2013; Trebbels, 2015).

Auch die Empfehlungspraxis der Lehrpersonen scheint einen sozial selektiven Einfluss auf Übergangschancen und Bildungserfolg zu haben (Bos & u.a, 2004). D. Becker und Birkelbach (2013) beschreiben als Ergebnis ihrer Studie, dass *die Erwartungen der Lehrpersonen* in Form einer selbsterfüllenden Prophezeiung die Entscheidungen der Schüler*innen und Eltern beeinflussen können. Grundsätzlich zeigen verschiedene Forschungen, dass die Bildungsaspirationen der Eltern in der Regel höher sind, als die Erwartungen oder Empfehlungen der Lehrpersonen. Diese lassen sich besser durch die schulischen Leistungen der Kinder erklären als durch die elterlichen Bildungsaspirationen und sind somit weniger an die soziale Herkunft gekoppelt (Maaz, Baumert, & Trautwein, 2009).

Stocké (2005b, 2005a) unterscheidet zwischen realistischen Prognosen (realistische Bildungsaspirationen) und Wünschen (idealistische Bildungsaspirationen) von Eltern. Realistische Aspirationen sind Ziele, die als erreichbar betrachtet werden und auf die Schulleistungen der Schüler*innen sowie der „elterlichen Motivation zur Realisierung anspruchsvoller Bildungsabschlüsse“ (Stocké, 2005b, S. 4) zurückgeführt werden können. Idealistische Bildungsaspirationen hingegen sind „von der Realität losgelöste, oft normativ geprägte und durch Werthaltungen motivierte Ansprüche an die Kinder (Stocké, 2005a, S. 4). Diese Unterscheidung erfolgt in der Forschung selten systematisch. So werden unter Bildungsaspirationen teilweise Wünsche und teilweise realistische Einschätzungen erfasst, ohne diese jedoch explizit zu unterscheiden (Stocké, 2013).

Wohlkinger und Ditton (2012) haben die Rolle der Bildungsaspirationen der Schüler*innen untersucht. Dabei zeigte sich, „dass die Schülerwünsche überhaupt einen substanziellen und

eigenständigen Beitrag zur Erklärung von schulischen Übergangsentscheidungen leisten“ (S. 62). Im Vergleich der Bildungsaspirationen der Eltern und der Kinder zeichnet sich ab, dass die Erwartungen der Eltern höher sind als diejenigen der Schüler*innen (bspw. (Trebbels, 2015) und auch als die Erwartungen oder Empfehlungen der Lehrpersonen. Zudem lassen sich die Empfehlungen der Lehrpersonen besser durch die schulischen Leistungen der Kinder erklären als durch die elterlichen Bildungsaspirationen und sind somit weniger an die soziale Herkunft gekoppelt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bildungskarriere geprägt wird durch die Entscheidungen, welche an den Übergängen im Bildungssystem getroffen werden. Diese wiederum sind beeinflusst durch den sozioökonomischen Status der Kinder und ihrer Familien. Dabei haben die Bildungsaspirationen der Eltern, die Erwartungen der Lehrpersonen wie auch die Bildungsaspirationen der Kinder einen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen, wobei noch nicht ganz geklärt ist, wie diese zusammenwirken. Welche Bedeutung in diesem Aushandlungsprozess die Ebene der Einzelschule hat, ist dabei noch unklar. Becker und Schulze gehen davon aus, „dass Kontextvariablen die subjektiven Erwartungen und Erträge der Akteure und damit deren soziales Handeln direkt beeinflussen können“ (2013, S. 9).

Die hier vorgestellten Ansätze zeigen den Beitrag der Familie (durch den sozioökonomischen Hintergrund und die Bildungsentscheidungen) zur sozialen Ungleichheit. Das Bildungssystem trägt dabei nur indirekt zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit bei, so zum Beispiel durch die Anzahl Bildungsentscheidungen, welche während der Schulkarriere getroffen werden müssen (vgl. D. Becker & Birkelbach, 2013; Boudon, 1974). Maaz et al. (2009) fassen dies wie folgt zusammen: „Die Genese von sozialen Disparitäten im Bildungssystem lässt sich als Folge sozialschichtabhängiger Entscheidungsprozesse an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren verstehen“ (S. 23). Ausgeklammert wird bei diesen Ansätzen, wie das Bildungssystem auf herkunftsbedingte Ungleichheit reagiert. In Kapitel 3.3 wird nun der Fokus auf die Angebotsseite verschoben. Aufgezeigt werden soll, welche Mechanismen auf welchen Ebenen des Bildungssystems zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen können.

3.3 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit – Fokus Bildungssystem

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Fokus auf die Familie und die Schüler*innen gelegt, also auf die Nutzungsseite des Bildungssystems, welche auch lange Zeit im Mittelpunkt der Forschung über Bildungsungleichheit stand. In diesem Kapitel wird der Fokus auf das Bildungswesen gelegt. Der Logik von Fends Mehrebenenmodell (2008a) entsprechend wird aufgezeigt, welche Mechanismen auf den verschiedenen Ebenen dazu beitragen können, familiär bedingte Ungleichheiten zu kompensieren, zu verstärken oder sogar zu produzieren.

Auf der Makroebene (vgl. Kapitel 3.3.1) wird die Passung zwischen dem Habitus der Schüler*innen und den Erwartungen des Bildungssystems als Mechanismus für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit analysiert. Zugleich wird die strukturelle Ausgestaltung des Bildungssystems in den Blick genommen. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Organisation von kompensatorischen Förderangeboten gelegt. Auf der Schulebene (Mesoebene) (vgl. Kapitel 3.3.2) werden die Ausgestaltung der Schule und die Reaktion der Schule auf die Komposition der Schülerschaft betrachtet. Dabei wird zuerst beschrieben, warum einzelne Schulen spezifische Schul- und Entwicklungsmilieus aufweisen. Anschliessend wird aufgezeigt, wie Schulen trotz schwieriger Kontextbedingungen erfolgreich sein können. Schliesslich wird im Kapitel 3.3.3 der Fokus auf die Mikroebene, den Unterricht, gelegt. Zuerst wird die Komposition innerhalb der Schule sowie der Einfluss von Bezugsgruppeneffekten auf das Lernen der Schüler*innen beschrieben. Des Weiteren werden die Unterrichtsgestaltung sowie die Leistungserwartungen der Lehrpersonen beschrieben. Aufgezeigt wird, inwieweit diese einen Einfluss auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit haben können.

3.3.1 Makroebene – Bildungssystem

Die Makroebene des Bildungssystems beinhaltet „Schule ohne Schüler*innen“, nämlich die politische, rechtliche und administrative Steuerung der Schule. Auf dieser Ebene wird das Bildungssystem organisiert und Schulgesetze, Lehrpläne, Prüfungsordnungen etc. erlassen.

Auch auf dieser Ebene können verschiedene Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit ausgemacht werden, welche in diesem Kapitel dargestellt werden: Zurückgehend auf Bourdieu (1973) wird aufgezeigt, wie die fehlende *Passung zwischen sozialem und kulturellem Habitus* von unteren Sozialschichten und schulischen Verhaltensnormen und Sprachcodes zu Ungleichheit führen kann. Danach werden *die*

strukturelle Ausgestaltung des Bildungssystems bezüglich der Stratifizierung, der Segmentierung und der sozialräumlichen Bedingungen erläutert und die Organisation von kompensatorischen Förderangeboten aufgezeigt.

Passung zwischen Habitus und schulischen Erwartungen

Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit kann durch die Diskrepanz zwischen sozialem und kulturellem Habitus (vgl. Kapitel 3.2.1) von unteren Sozialschichten und schulischen Verhaltensnormen und Sprachcodes erklärt werden (Maaz et al., 2009). Formal ist der Zugang zu Bildung und Bildungszertifikaten zwar kein Privileg mehr von bestimmten Schichten (R. Becker & Schuchart, 2016), aber de facto sind seit Jahrzehnten die Chancen für einen akademischen Abschluss für Kinder aus höheren sozialen Schichten besser als für Kinder aus tieferen Schichten. Bourdieu und Passeron¹² zeigten dies in ihrer Studie aus den 1960er-Jahren für den Hochschulbesuch auf:

Die Chancen für den Hochschulbesuch sind das Ergebnis einer Auslese, die die gesamte Schulzeit hindurch mit einer je nach der sozialen Herkunft der Schüler unterschiedlichen Strenge gehandhabt wird, bei den unterprivilegierten Klassen führt dies ganz einfach zu *Eliminierung*. [...] Aufgrund der Statistiken lassen sich für den Hochschulbesuch vier Kategorien erkennen: Für die Kinder der unterprivilegierten Klassen besteht heute nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch (weniger als 5 Prozent); die Chancen für bestimmte mittlere Schichten (Angestellte, Handwerker, Kaufleute), deren Anteil in den letzten Jahren gestiegen ist, betragen 10 bis 15 Prozent; für die mittleren Kader haben sich die Chancen demgegenüber verdoppelt (etwa 30 Prozent), für die Führungskader und freien Berufe liegen sie wiederum doppelt so hoch (bis zu 60 Prozent). (1971, S. 20)

Auch aktuelle Studien zeigen ähnliche Befunde für die Schweiz. So sind im Vergleich Studierende aus Akademikerfamilien rund 1.5-mal häufiger vertreten, als dies bei vollständig gleicher Chancenverteilung wäre, in Deutschland liegt der Wert sogar bei 3.2-mal (SKBF, 2014). „Die Verteilung der Bildungsniveaus der Väter der Studierenden an universitären Hochschulen [in der Schweiz, Anmerkung der Autorin] weicht sehr deutlich

¹² Als weiterführende Literatur zu Bourdieu sei neben seinen Werken insbesondere Kramer (2011) empfohlen.

von der Verteilung in der Vergleichspopulation ab, [...]. Besonders augenfällig ist, dass Jugendliche mit akademisch gebildeten Vätern eine rund doppelt so hohe Chance aufweisen, eine Universität zu besuchen“ (SKBF, 2014, S. 181).

Soziale Unterschiede manifestieren sich aus Sicht von Bourdieu und Passeron in Bildungsungleichheit, da die Passung zwischen dem Habitus der Schüler*innen und ihrer Familien und den Anforderungen der Schule nicht bei allen sozialen Schichten gegeben ist.

Da sich die Studenten durch ein ganzes System milieubedingter Einstellungen, Fähigkeiten und Vorkenntnissen unterscheiden, sind sie im Studium nur *formal* gleichgestellt. [...] Jeder Unterricht [...] setzt implizit gewisse Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klassen sind. [...] Muss daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist? (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39)

In Familien, die aus den unteren Sozialschichten stammen oder über einen Migrationshintergrund verfügen, steht weniger abstraktes Denken im Vordergrund, wie dies vom Bildungssystem erwartet wird, sondern eher eine praktische Handlungsrationalität. Schüler*innen aus der Mittel- und Oberschicht wird beispielsweise das abstrakte Denken bereits im Elternhaus vermittelt. Ihr Habitus entspricht dem, was von der Schule erwartet wird. Ditton (2017, S. 259) fasst dies wie folgt zusammen:

Kinder der oberen Statusgruppen sind sozusagen kompatibler mit dem, was in der Schule erwartet und honoriert wird. Ebenso spiegelt sich in den Wahrnehmungen und Urteilen von Lehrkräften über Schüler ein gewisser sozialer ‚bias‘ wider, etwa in der Einschätzung der Begabungen und des intellektuellen Potenzials der Schüler. (S. 259)

Grundmann et al. (2006) konnten in ihrer Sekundäranalyse von isländischen Längsschnittdaten vier idealtypische Bildungsmilieus konstruieren, welche durch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen geprägt sind und unterschiedliche Handlungsbefähigungen aufweisen: bildungsfernes, bildungspragmatische, technisches und bildungsmotiviertes sowie akademisches Bildungsmilieu. Schüler*innen aus einem

bildungsfernen Milieu wachsen mit sozialen Netzwerken, die sich vornehmlich auf Verwandtschaft beziehen, auf. In den Familien herrscht eine alltagspragmatische Bildungsorientierung. Diese Schüler*innen verfügen über einen niedrigen Schulerfolg, aber auch über eine niedrige Kompetenz- und belastete Persönlichkeitsentwicklung. Schüler*innen aus akademischen Bildungsmilieus hingegen wachsen in Familien mit ausgeprägter Netzwerkorientierung und einem akademischen Bildungsverständnis auf. Die Handlungsbefähigungen dieser Schüler*innen ist gekennzeichnet durch einen hohen Schulerfolg und hohe Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Diese verschiedenen Bildungsmilieus strukturieren sowohl den familiären Alltag als auch die Einstellungen zur Zukunft und die konkreten Bezüge zum institutionalisierten Schulsystem. Die Passung der familialen Bildungsstrategien an die Anforderungen der Schule sind milieuspezifisch unterschiedlich und für die unteren Milieus am geringsten (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer, 2003).

Weitere aktuelle Studien¹³ zeigen, dass in den Schulen die kulturelle Passung oder Nichtpassung zwischen dem Habitus der Schüler*innen und den Kulturen der Schule immer noch als Argumentationslinie für Differenzierungs-, Unterstützungs- oder Sanktionsprozesse verwendet wird. So wird (auf Schulebene) argumentiert, dass Schüler*innen aus bildungsfernen Niveaus im Gegensatz zu Schüler*innen aus bildungsnahen Milieus (trotz gleicher Leistungen) den Ansprüchen einer weiterführenden Schule nicht gewachsen seien (Maaz, Baumert, et al., 2010). Entscheidungen, begründet durch die kulturelle Passung oder Nicht-Passung, können den Zugang zu einer höheren Bildungsstufe somit erleichtern oder erschweren und tragen zur (Re-)Produktion von Bildungsungerechtigkeit bei.

Bourdieu fordert „eine Pädagogik, die um all die Unterschiede weiss und die *den Willen hat, diese zu verringern*“ (Bourdieu, 2006, S. 24). Dies findet aus seiner Sicht jedoch in der Schule nicht statt:

Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familiären Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte. Allein eine Institution, deren

¹³ für einen Überblick vgl. Kramer und Helsper, 2010

spezifische Funktion es ist, im Lernen und Üben der grössten Zahl die Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Gebildeten ausmachen, könnte (zumindest partiell) die Nachteile derjenigen kompensieren, die in ihrem familialen Milieu keine Anregung zur kulturellen Praxis finden. (Bourdieu, 2006, S. 48)

Grundmann et al. stellen fest, dass „[N]icht der Mangel an Bildung, sondern die qualitativ ganz andere Bildung“ (2003, S. 40) einer kompensatorischen Erziehung im Weg stehe und es somit unabdingbar sei, „milieuspezifische Handlungsbefähigungen, die im institutionalisierten Bildungswesen bislang keine Anerkennung erfahren“ (Grundmann et al., 2003, S. 41), zu akzeptieren und daran anzuknüpfen.

Ausgestaltung des Bildungswesens

Damit die Schule ihre gesellschaftlichen Aufgaben wahrnehmen kann (vgl. Kapitel 2), gibt es Vorgaben seitens der Bildungspolitik, wie die Schule ausgestaltet werden soll. Dazu gehören inhaltliche Aspekte wie Lehrpläne und organisatorische Aspekte wie beispielsweise die Gliederung der Schule nach Jahrgangsklassen oder verschiedenen Niveaus. Im Weiteren zählen hierzu auch die Regelungen, zu welchem Zeitpunkt welche Übertritte sowie zu welchen Bedingungen diese stattfinden, die maximalen Klassengrössen und die Massnahmen zur kompensatorischen Förderung (beispielsweise «Deutsch als Zweitsprache» (DaZ), aber auch diverse therapeutische Angebote (Logopädie, Psychomotorik-, Dyskalkulie-, Dyslexie-Therapie etc.). Für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit sind auf der Makroebene die Bereitstellung von Massnahmen zur kompensatorischen Förderung sowie die Anzahl der Übergänge und die Selektionsmechanismen von grosser Bedeutung. Letztere können als Opportunitäten oder Restriktionen verstanden werden und tragen zur Entstehung oder Reduktion sozialer Ungerechtigkeit bei (vgl. Büchler, 2016; Maaz et al., 2009).

In diesem Abschnitt zur Makroebene wird der Fokus auf die Mechanismen bei Bildungsentscheidungen und Übergängen gelegt, gefolgt von Massnahmen der kompensatorischen Förderung.

Die Ausführungen in Kapitel 3.2.2 haben gezeigt, dass Bildungsungleichheit „als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen aufgefasst werden [kann]“ (Kristen & Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 1999,

S. 16). Je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter die Bildungswege und je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen. Je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto größer sind die Gewichte primärer Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem (R. Becker & Lauterbach, 2016, S. 13)

Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe ist in selektiven Schulsystemen, wie in der Schweiz und insbesondere auch im Kanton Zürich, von besonderer Bedeutung. Mit der Übertrittsentscheidung erfolgt eine wichtige Weichenstellung: Für die weitere Bildungslaufbahn und die spätere Teilhabe am beruflichen System ist entscheidend, welches der verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe besucht wird (Wohlking & Ditton, 2012). Da Schulleistungen mit dem familiären Hintergrund kovariieren, hat die Einteilung in verschiedene Leistungsniveaus den Nebeneffekt der gleichzeitigen sozialen Segregation (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006b). Diverse Studien zeigen, dass sich Bildungsungleichheit in Systemen mit starker Differenzierung zwischen den verschiedenen Niveaus im Laufe der Zeit weiter verstärken (für einen Überblick vgl. bspw. Felouzis & Charmillot, 2013). Dabei spielt nicht nur die Einteilung in verschiedene Leistungsniveaus eine Rolle, sondern die Art und Weise, wie die Schüler*innen diesen Niveaus zugeteilt werden. Im Kanton Genf beispielsweise wechseln rund 60% der Schüler*innen auf ein anspruchsvolles Niveau, in anderen Kantonen sind es nur knapp 15%. Für den Kanton Zürich beträgt die Übertrittsquote auf anspruchsvolle Niveaus rund 20%. Den „guten Schüler*innen“ zugeteilt zu werden, ist somit nicht nur eine Frage der Leistung, sondern hängt von politischen und lokalen Faktoren ab, die weit über die eigentlichen Qualitäten der Schüler*innen hinausgehen (Felouzis & Charmillot, 2013). Für die verschiedenen Kantone der Schweiz konnten Felouzis und Charmillot (2013) den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status, Ungleichheit und der Ausgestaltung des Schulsystems aufzeigen. Je stärker ausgeprägt die soziale Segregation der Tracks auf der Sekundarstufe 1 ist, desto grösser sind die Leistungsungleichheiten der Schüler*innen. Einige Kantone produzieren durch ihr Segregationssystem mehr Ungleichheit als andere, wobei der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Ungleichheit im Kanton Zürich am stärksten ist. In differenzierteren Analysen kommen die Autoren zu dem Schluss, dass

in homogenen tiefen Leistungsniveaus die Schüler*innen in ihren Lernfortschritten am stärksten benachteiligt sind, während homogene höhere Leistungsniveaus das Lernen nicht wesentlich begünstigen. Auf mögliche Ursachen dieser Effekte wird im Kapitel 3.3.2 und in Kapitel 3.3.3 eingegangen.

Mittels der Daten aus TREE (Transition in die Erstausbildung und in das Erwerbsleben, <http://www.tree.unibe.ch/>) konnte für die Schweiz gezeigt werden, dass Kinder aus Akademikerfamilien eine viermal höhere Chance auf den Besuch eines anspruchsvollen Niveaus der Sekundarstufe I und eine sogar siebenmal höhere Chance auf einen Übertritt ins Gymnasium haben (im Anschluss an die obligatorische Schulzeit) (R. Becker & Schoch, 2018). Auch unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte blieben die Effekte der sozialen Herkunft bei allen Übergängen signifikant. Diese Forschungsbefunde widerlegen die früheren Annahme, dass durch homogene Leistungsniveaus in der Sekundarstufe I die Schüler*innen optimal gefördert werden können und somit ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit geleistet werden kann (R. Becker & Schoch, 2018).

Der Schulerfolg wird durch verschiedene organisationelle Strukturen, wie etwa dem Tracking und der Zuteilung zu den verschiedenen Leistungszügen, beeinflusst. Dazu gehören auch kantonale und kommunale Bildungsstrategien, die regionale oder geografische Lage (bspw. städtisch vs. ländlich) oder die vorhandene Infrastruktur (bspw. verfügbare Schulräume, Pensen etc.) (Berkemeyer et al., 2015; Neuenschwander, 2009). Kronig (2007) kommt für die Schweiz zu dem Schluss, dass der individuelle Bildungserfolg zu einem grossen Teil zufällig ist, da der Wohnort einen grossen Einfluss darauf hat. Der Erfolg hängt somit nicht nur von den Anstrengungsbemühungen und von der Leistungsfähigkeit des Einzelnen ab. Die soziale (Re-)Produktion von Ungleichheit ist eng mit der Art der Schulorganisation verbunden, zugleich ist sie auch das Ergebnis von regionalen bildungspolitischen Entscheidungen.

Kompensatorische Förderangebote

„Eine Schule, die für beide Enden des Begabungspotenzialspektrums ein überzeugendes Angebot hat, ist eine chancengerechte Schule“
(www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/).

„Wenn die Schule den Auftrag hat, allen Kindern und Jugendlichen gleich gute Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, muss auf diese differenzierend und kompensatorisch eingegangen werden“ (U. Neumann, 2008, S. 35).

Diese zwei Zitate illustrieren die Forderung nach kompensatorischer Förderung hinsichtlich einer chancengerechten Schule. Bereits in den 1960er-Jahren war die „kompensatorische Erziehung“ von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern im Frühbereich weit verbreitet, geriet aber in den 1980er/90er-Jahren in Vergessenheit. Einen erneuten Aufschwung erlebte sie um die Jahrtausendwende mit der steigenden Zuwanderung und somit dem Auftrag, fremdsprachig aufwachsende, ausländische Kinder ins Schulsystem zu integrieren (Schmidt & Smidt, 2014). Aktuelle kompensatorische Förderangebote im Rahmen der Regelschule sind zusätzlich darauf zurückzuführen, dass in den letzten Jahren insbesondere in der Schweiz ein Wandel bezüglich des Umgangs mit Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen stattgefunden hat. Früher wurde das Ziel verfolgt, möglichst homogene Schulklassen zu haben. Schüler*innen, die dem Regelunterricht nicht folgen konnten, wurden in Sonderklassen oder -schulen überwiesen (Bühlmann, 2012). Heute ist das Ziel, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam in einer Regelklasse unterrichtet werden: „Die öffentliche Schule erfüllt eine wichtige Integrationsfunktion: Kinder mit sozial, sprachlich und kulturell unterschiedlichem Hintergrund besuchen die gleiche Schule“ (<http://www.edk.ch/dyn/14798.php>). Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass möglichst alle Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Kapitel 3.3.3). Unterstützend dabei sind Förderangebote (integriert in den Klassenunterricht und ausserhalb davon), welche von speziellen Lehrpersonen oder Heilpädagog*innen angeboten werden. Die Verantwortung für den Lernfortschritt der Schüler*innen liegt damit nicht mehr bei einer Lehrperson alleine, sondern bei einem pädagogischen Team. Gomolla (2009) sieht diese Förderangebote kritisch und betont, dass diese dann organisiert werden, wenn von idealisierten, „normalen“ Schüler*innen ausgegangen wird und für die ‚anderen‘ somit Möglichkeiten geschaffen werden, um den Anschluss an diese Normalität zu gewährleisten.

Verschiedene dieser kompensatorischen Förderangebote sind gesetzlich verankert¹⁴. Für integrative Massnahmen, eine zusätzliche Förderung in der Schulsprache oder Massnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung stehen den Schulen in der Regel kollektive

¹⁴ Die Beschreibung bleibt hier auf die Schweiz beschränkt

Ressourcen zur Verfügung (SKBF, 2014). In den verschiedenen Kantonen der Schweiz erfolgt die integrative Förderung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in der Regel mit Unterstützung schulischer Heilpädagog*innen, etwa in Form von Teamteaching, Gruppenunterricht und Einzelunterricht. Für fremdsprachige Schüler*innen existieren in allen Kantonen Fördermassnahmen in der Unterrichtssprache. Meistens handelt es sich dabei um Förderkurse ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse. Spezielle Klassen für Fremdsprachige sind weniger stark verbreitet (Informationszentrum IDES der EDK, 2018). Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat der EDK (EDK, 2014) folgendes Grundangebot vorgesehen: Beratung und Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotoriktherapie, sonderpädagogische Massnahmen in Regelklassen, in allfälligen Sonderklassen oder in Sonderschulen sowie Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung .

Der Forschungsstand über die Wirksamkeit dieser kompensatorischer Förderangebote ist noch überschaubar (Fischer, 2015; U. Neumann, 2008), obwohl gerade im Anschluss an den „Pisa-Schock“ verschiedene Massnahmen zur Sprachförderung und Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund implementiert wurden, „deren Effekte jedoch kaum empirisch anhand von belastbaren Evaluationsdesigns untersucht [wurden]“ (Ehmke, Klieme, & Stanat, 2013, S. 135). Auch über die Wirksamkeit von Sprachförderung wird in einer Expertise die Schlussfolgerung gezogen, „dass die Forschungslage in Bezug auf wirksame Sprachförderung im Bereich DaZ international nicht eindeutig und im deutschsprachigen Raum unbefriedigend ist“ (Schneider et al., 2013). Stamm (2010) zeigt in ihrem Aufsatz, dass durch kompensatorische Förderprogramme, wenn sie entweder offen für alle Schüler*innen sind oder spezifisch, aber freiwillig für Kinder und Familien mit tiefem sozio-ökonomischem Hintergrund angeboten werden, die Gefahr eines Matthäuseffekts¹⁵ gegeben ist, sodass sich entweder die Schere zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen noch stärker öffnet oder zumindest nicht kleiner wird.

¹⁵ Matthäus 25,29: „Denn wer hat, dem wird gegeben, und er wird im Überfluss haben, wer aber nicht hat, dem wird noch weggenommen, was er hat“.

Bodovski und Farkas (2007) kommen in ihrem Überblick zum Schluss, dass diese Programme und spezifischen Massnahmen gerade für benachteiligte Schüler*innen zwar tendenziell positive oder gemischte Ergebnisse zeigen, aber die Unterschiede zwischen den Schüler*innen nicht ausgleichen können. Mehr Untersuchungen gibt es zu Angeboten für Schüler*innen ausserhalb der regulären Schulzeit, welche zumeist auf freiwilliger Basis angeboten werden (Tagesschulen, schulergänzende Angebote). Dabei lassen sich individuelle Lernwirkungen zwar nachweisen. Diese sind jedoch von verschiedenen Faktoren abhängig, wie bspw. die Qualität und Quantität der Angebote. Der Beitrag zur Reduktion der Bildungsungleichheit scheint dabei relativ klein zu sein. Jedoch fehlen hier auch entsprechende (längsschnittliche) Wirkungsstudien (Holtappels, 2014)

Trotz mangelnder empirischer Befunde, sowohl allgemein zur Wirksamkeit, aber auch spezifisch zum Beitrag einer chancengerechteren Schule, werden in allen Kantonen der Schweiz verschiedene kompensatorische Förderangebote vorgegeben, auch mit dem formulierten Ziel der Chancengerechtigkeit. Im Kanton Zürich wird beispielsweise durch das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) das explizite Ziel formuliert, mittels spezifischer Massnahmen „die Bildungsungleichheit zu verringern und alle Schüler in die Schule zu integrieren“ (Bertelsmann Stiftung, 2016, S. 114). In Kapitel 5 erfolgt ein Exkurs über das Bildungssystem des Kantons Zürich, darin werden diese kantonalen Vorgaben näher beleuchtet.

3.3.2 Mesoebene – Schule

Auf der Makroebene, der Ebene des Bildungssystems konnten die fehlende Passung zwischen schulischem und familiärem Habitus sowie strukturelle Bedingungen des Schulsystems ausgemacht werden, welche einen Beitrag zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit leisten können. Auf der Mesoebene ist die Schule selber angesiedelt. Gemäss dem Zürcher Volksschulgesetz ist mit „dem Begriff ‘Schule’ eine Organisationseinheit mit Schulleitung und einem Schulprogramm gemeint. [...] Eine Schule kann aus mehreren Schulgebäuden und Kindergärten gebildet werden. Sie kann eine oder mehreren Schulstufen umfassen. Am verbreitetsten sind Schuleinheiten, die Primarklassen mit den umliegenden Kindergärten umfassen und reine Sekundarschulen“ (<http://behoerdenhandbuch.ch/web/fuehrung-der-schule-2/>). Die Kernaufgaben der Einzelschulen bestehen aus der „Organisation von Unterricht in Raum und Zeit, in Schulklassen und Unterrichtsstunden“ (Fend, 2008b, S. 156). Die Umsetzung der Vorgaben

von der Bildungspolitik und -verwaltung in die schulische Praxis erfolgt vor dem Hintergrund der lokalen Bedingungen entsprechend der schulspezifischen Logik. Diese Rekontextualisierung (vgl. Fend, 1980, 2008a, 2008b) besagt, dass selbst im Rahmen gleicher organisationaler, administrativer und curricularer Strukturen sehr unterschiedliche Gestalten des Schullebens und des Unterrichtens entstehen können und betont somit die Bedeutung der Einzelschule (Fend, 2008). Schulen haben die Möglichkeit, ihre Handlungen und Angebote beispielsweise an die Schülerschaft anzupassen und so auf den jeweiligen Kontext zu reagieren. Eine Studie zu drei Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Quartieren der Stadt Bern hat gezeigt, dass beispielsweise Schulen trotz gleicher Vorgaben ganz unterschiedliche Selektionspraxen entwickelt haben und so unterschiedlich auf die Anforderungen und den Druck von „ausen“ (Bildungspolitik, Eltern, Quartierbevölkerung), aber auch von „innen“ (institutionelle Geschichte der Schule, pädagogischen Strategien und politische Einstellungen der Lehrpersonen und Schulleitung) reagiert haben (Oester, Brunner, & Fiechter, 2015). Schulen unterscheiden sich also. Im ersten Abschnitt wird aufgezeigt, warum man (1) bezüglich der Verschiedenheit von Schule auch von spezifischen Lern- und Entwicklungsmilieu sprechen kann. Im Weiteren wird dargelegt, (2) wie Schulen es schaffen, trotz schwieriger Bedingungen erfolgreich zu sein und einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit zu leisten.

Schulen als spezifische Lern- und Entwicklungsmilieus

Schulen unterscheiden sich bezüglich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozio-ökonomisch schwachen Familien und / oder einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, werden als *Schulen in deprivierter* oder *schwieriger Lage*, *Schulen in sozioökonomisch herausfordernden Lagen*, *Brennpunktschulen* oder *segregierte Schulen* bezeichnet (bspw. Manitius & Dobbelstein, 2017; Sundsbø, 2015; C. Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter, & Schrodtt, 2019). Diese Kategorisierung bezieht sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie auf den Kontext der Schule (bspw. Quartier). Begriffe wie *failing schools*, *Schulen in kritischen Lagen* oder *besonders belastete Schule* verweisen zusätzlich auf prekäre innerschulische Faktoren, wie mangelnde Unterrichtsqualität oder unzureichendes Führungshandeln (vgl. E. Klein, 2017; Manitius & Dobbelstein, 2017). Die ersten Begriffe beziehen sich auf die Belastung einer Schule durch die Zusammensetzung der Schülerschaft, die folgenden beziehen sich zusätzlich noch auf die mangelnde schulische Performanz, wie beispielsweise

schlechte Leistungen in Vergleichstests oder hohe Drop-out-Quote (Manitius & Dobbstein, 2017). Die Ausführungen hier beziehen sich immer auf die Belastung einer Schule, die Performanz wird separat betrachtet.

In diesem Abschnitt wird zuerst erläutert, wie Schulen mit einer schwierigen Zusammensetzung der Schülerschaft entstehen und welche Faktoren auf Schulebene die daraus entstehenden Benachteiligungen erklären können. Effekte auf Klassenebene werden im Kapitel 3.3.3 erläutert.

In gegliederten Schulformen, in denen Schulen oder Klassen nach Leistungen differenziert sind, hat die Schulart oder das Leistungsniveau der Klasse einen Einfluss auf die Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Kapitel 3.3.1). Der Zugang zu den verschiedenen Leistungsniveaus durch Übergangsentscheidungen sind durch leistungsfremde Merkmale wie dem familiären Hintergrund (vgl. Kapitel 3.2.2) verzerrt. Somit unterscheiden sich die verschiedenen Niveaus oder Schulen ebenfalls bezüglich ihrer sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Kinder aus sozial schwachen Familien besuchen eher tiefere Niveaus, während Schüler*innen aus privilegierten Elternhäusern vermehrt Gymnasien besuchen (für einen Überblick vgl. bspw. Baumert, Watermann, & Schümer, 2003; Sundsbø, 2015). Unterschiede im Curriculum sowie teilweise auch in der Ausbildung der Lehrpersonen (vgl. Dreeben & Barr, 1988; Opdenakker & Damme, 2006) zwischen Gymnasien und Hauptschulen (auch unter Kontrolle der Eingangsleistungen) führen zu einem höheren Leistungszuwachs in Gymnasien. Bezüglich der Gestaltung des Unterrichts zeigt sich, dass im deutschsprachigen¹⁶ Raum der Unterricht an Gymnasien kognitiv aktivierender und konstruktivistischer ist als in Hauptschulen.

Wenn keine freie Schulwahl vorgesehen ist¹⁷, spiegelt die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft die demografische Struktur der Bevölkerung im jeweiligen Einzugsgebiet wider (Fend, 2008b, S. 146). Dies führt zu tendenziell homogenen

¹⁶ Studien in Amerika hingegen zeigen ein umgekehrtes Bild. Die direkte Instruktion wurde dort vermehrt bei Schüler*innen mit höherem sozioökonomischen Status gefunden, während konstruktivistische Instruktionen häufiger bei Schüler*innen mit tieferem Leistungsniveaus angewendet wurden (Hausken & Rathbun, 2004).

¹⁷ Dies gilt in der Schweiz für die Primarstufe. Die Schüler*innen werden der Schule zugeteilt, die am nächsten von ihrem Wohnort entfernt ist. Für Länder mit einem starken Privatschulwesen oder freier Schulwahl gilt dies nicht. Für die Oberstufe kann dies dafür in Ländern mit einem (ausschliesslichen) Gesamtschulsystem auch zutreffen.

Schulen bezüglich des familiären Hintergrunds der Schüler*innen. Schüler*innen mit einem tiefen sozio-ökonomischen Hintergrund erfahren in solchen homogenen Schulklassen zusätzliche Nachteile (Felouzis & Charmillot, 2013). So konnten Angelone und Ramseier (2012) basierend auf Daten der Zürcher Längsschnittstudie zeigen, dass sich die Leistungsschere im Laufe der Primarschulzeit immer weiter öffnet und zwar zu Ungunsten der sozial benachteiligten Schüler*innen. Dabei konnte ein grosser Teil der unterschiedlichen Lernzuwachsraten auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückgeführt werden, ein Teil jedoch kam durch schulische Faktoren zustande „beispielsweise durch die besseren Möglichkeiten von bildungsnahen Eltern, ihre Kinder in Schulen mit günstigeren Lehr- und Lernbedingungen zu schicken“ (Angelone & Ramseier, 2012, S. 240). Felouzis und Charmillot (2013) konnten anhand der PISA-Daten von 2003 diese Befunde bestätigen: „all other things being equal, homogeneous tracks with basic requirements penalise students enormously, while homogeneous tracks with extended requirements do not favour learning significantly. [...] Placing students in homogeneous tracks penalises the weakest students without offering greater advantages to the best students than heterogeneous tracks do“ (S. 200). Mögliche Erklärungen sind unterschiedliche Lehrpläne und Inhalte, die Zusammensetzung der Schulklassen (vgl. Kapitel 3.3.3), die Zuteilung der Lehrpersonen oder Unterschiede in der Unterrichtsqualität (vgl. Kapitel 3.3.3) (Felouzis & Charmillot, 2013; C. Weber et al., 2019).

In verschiedenen Ländern, darunter auch in der Schweiz, wurde die Autonomie von Einzelschulen erhöht, indem curriculare, personelle, organisatorische und finanzielle Entscheidungsspielräume geschaffen wurden (Fend, 2008b, S. 155). In einzelnen deutschsprachigen Regionen und Städte und wurde eine freie Schulwahl eingeführt¹⁸. Dadurch wurde die Ausbildung von Schulprofilen gefördert und so quasi-marktorientierte Elemente eingeführt, die einen Wettbewerb zwischen den Schulen fördern sollen, so dass sich Schulen gezielt auf ihre Schülerschaft einstellen und sich (d.h. die Leistungen der Schüler*innen) verbessern. Dazu gehören beispielsweise Schwerpunktfächer oder spezielle ausserschulische Angebote. Unter diesen Bedingungen können sich gute Schulen entwickeln. Jedoch kann dies durch die Negativselektion von sozialbenachteiligten

¹⁸ In der Schweiz werden beispielsweise im Kanton Basel-Stadt Zuteilungswünsche in die Sekundarschule nach Möglichkeit berücksichtigt (<https://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/kurz-erklart.html>). In Oesterreich kennt Linz als einzige Stadt die freie Schulwahl auf der Volksschulstufe (https://www.linz.at/serviceguide/viewchapter.php?chapter_id=121986)

Schüler*innen auf Kosten von weniger guten Schulen geschehen. Neben Gewinner- werden somit auch Verliererschulen produziert und die soziale Segregation kann zunehmen. Dies führt zu Schulen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus und kann eine Vergrößerung der Bildungsungleichheit zur Folge haben (vgl. Altrichter, Heinrich, & Soukup-Altrichter, 2011; Auernheimer, 2013; Böttcher & Högbe, 2008; C. Weber et al., 2019). Die Befunde zu den Auswirkungen einer freien Schulwahl sind jedoch nicht eindeutig. Eine Untersuchung in Linz (Österreich) zeigt, dass sich durch die freie Schulwahl die Zusammensetzung der einzelnen Schulklassen nicht gross verändert haben (Altrichter, Bacher, Beham, Nagy, & Wetzelhütter, 2011).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft einerseits vom Schulstandort und andererseits von der Schulform abhängt. Geprägt durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft, aber auch durch curriculare und didaktische Traditionen von unterschiedlichen Schultypen werden so schulspezifische Lernmilieus erzeugt, welche unterschiedliche Lernzuwächse ermöglichen (vgl. Baumert et al., 2006a; M. Becker, Lüdtke, Trautwein, & Baumert, 2006; Holtappels, Pfeifer, & Scharenberg, 2014; E. Klein, 2017; M. Neumann, Becker, & Maaz, 2014). Dies führt dazu, dass Schüler*innen aus sozial schwachen Familien tendenziell eher anregungsarme Schulen und privilegierte Schüler*innen anregungsreichere Schulen besuchen (vgl. Auernheimer, 2003; Baur & Häussermann, 2009). Moser et al. (2011) sprechen von einer doppelten Benachteiligung, da die Kinder aus sozialschwachen Familien einerseits aus dem Elternhaus wenig Unterstützung erhalten und andererseits in der Schule in ein anregungsarmes Umfeld kommen, was zu einer weiteren Öffnung der Leistungsschere führen kann. „Schülerinnen und Schüler mit gleicher Begabung, gleichen Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen“ (Wenzel, 2011, S. 61). Dadurch kann die herkunftsbedingte Ungerechtigkeit im Lauf der Schulzeit weiter zunehmen (M. Neumann et al., 2014).

Erwartungswidrig erfolgreiche Schulen

In Schulen mit einem hohen Anteil an sozio-ökonomisch belasteten Schüler*innen ist es für die einzelnen Schüler*innen grundsätzlich schwieriger, erfolgreich zu sein, als in nicht belasteten Schulen (Maag Merki, 2008). Dabei gibt es Schulen, die es trotz hoher Belastung schaffen, dass die Schüler*innen erfolgreich sein können. Diese Schulen werden auch als

„erwartungswidrig erfolgreiche Schulen“ bezeichnet. Eine effektive Schule „adds extra value to its students' outcomes, in comparison with other schools serving similar intakes“ (Sammons & Bakkum, 2011, S. 11). Ineffektive Schulen oder *failing schools* hingegen weisen einen mangelnden Bildungserfolg der Lernenden auf und können beispielsweise die Schüler*innen nicht optimal fördern. So können sie nicht zur Reduktion der Bildungsungleichheit beitragen. Schulen unterscheiden sich also nicht nur bezüglich ihrer Zusammensetzung, sondern auch hinsichtlich ihrer kompensatorischen Leistungen, welche „massgeblich auf die Gestaltungs- und Prozessqualität der einzelnen Schulen, also auf die Schul- und Lernkultur zurückführbar sind“ (Holtappels, Webs, Kamarianakis, & van Ackeren, 2017, S. 20)

Mit den Dimensionen, die mit Blick auf das Erreichen von schulischen Leistungen zentral für das schulische Handeln sind, beschäftigt sich die Schuleffektivitätsforschung und untersucht den erklärenden Einfluss der Schule auf den Lernerfolg der Schüler*innen (Racherbäumer, Funke, Ackeren, & Clausen, 2013b). Sie kann bezüglich der Bearbeitung von Bildungsungleichheit insofern einen Beitrag leisten, indem sie Strategien und Bedingungen identifiziert, die es Schulen trotz schwieriger Kontextbedingungen ermöglichen, erfolgreich zu sein (Holtappels et al., 2017). Harris et al. fassen die Rolle der Schule wie folgt zusammen: „While it is naïve to believe that individual schools can reverse the deep-rooted inequalities in our society singularly by their own efforts, it is equally naïve to ignore the fact that some schools [...] do “buck the trend” and add significant value to the learning and lives of young people (Haris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006, S. 420). Diverse Studien zu erwartungswidrig erfolgreichen Schulen konnten Strategien, welche eine Verbesserung der Lerneffektivität in belasteten Schulen wahrscheinlicher machen, identifizieren (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2017; E. Klein, 2017; Muijs et al., 2004; Opdenakker & Damme, 2006; Racherbäumer, 2017; Pamela Sammons, 2007; Pamela Sammons & Bakkum, 2011): In „failing schools“ liegt der Fokus häufig auf sozialem Lernen, disziplinarischen Problemen oder dem Beheben von Defiziten bei den Schüler*innen. Bei erfolgreichen Schulen hingegen steht das fachliche Lernen im Vordergrund, der Fokus liegt also auf dem Lehren und Lernen. An die Schüler*innen werden hohe, aber angemessene Leistungserwartungen gestellt. Das Kollegium arbeitet kontinuierlich an der Verbesserung des Unterrichts. Bezüglich der Schulleitungen zeigen sich (indirekte) positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen, wenn das Kollegium in Entscheidungsprozesse miteinbezogen wird (participative leadership), auf das

professionelle pädagogische Handeln der Lehrpersonen fokussiert ist (instructional leadership) und weniger Zeit für administrative Aufgaben verwenden muss (Huber, 2008; Pam Sammons, Gu, Day, & Ko, 2011). Für das Kollegium werden Strukturen geschaffen, um Entwicklung zu ermöglichen. Ebenfalls wichtig ist die Schaffung einer positiven Schulkultur mit einem sicheren, unterstützenden und geordneten Schulklima, sodass sich die Schüler*innen wohlfühlen. Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen spielt dabei eine wichtige Rolle. Ein wertschätzender Umgang kann sich indirekt über das Selbstkonzept der Schüler*innen auf den Lernerfolg der Schüler*innen auswirken, insbesondere bei leistungsschwachen sowie bei bildungsfernen Schüler*innen (vgl. Racherbäumer, 2017; Reusser et al., 2013). Ein positives Schulklima kann den Leistungsnachteil von Schüler*innen mit einem tiefen sozio-ökonomischen Hintergrund verringern und somit einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit leisten (Reindl & Gniewosz, 2017). Erwartungswidrig erfolgreiche Schulen kennzeichnen sich ebenfalls durch den Einbezug der Eltern, aber auch durch Elternbildungsprogramme aus. Beziehungen sind innerhalb der Schule wichtig und müssen zugleich mit Akteuren ausserhalb gepflegt werden.

Für alle Schulen gilt, dass „die Komplexität und die Forderungen des Unterrichtens ständiges Weiterlernen für Lehrkräfte notwendig machen, zugleich nicht allein bewältigt werden können, sondern den Austausch im Kollegium über den Unterricht erfordern“ (Holtappels, 2010, S. 104). Schulen, denen diese gezielte Weiterentwicklung systematisch gelingt, werden als professionelle Lerngemeinschaften bezeichnet (vgl. Bensen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010). Deren Ziel sind nicht kurzfristige Entwicklungsschritte, sondern der Aufbau langfristiger Prozesse, welche immer wieder überprüft und angepasst werden. Dabei sind Teamarbeit und zur Verfügung gestellte Zeitgefässe wichtig. Die Weiterbildungen müssen mit der Schule und nicht nur mit den individuellen Zielen verbunden sein. Zudem müssen sie am Arbeitsplatz verankert werden. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass durch „Kommunikation und Interaktion ... die Umwelt von Gruppen von Individuen ähnlich wahrgenommen werden [kann]“ (Janke, 2006, S. 16). Professionelle Lerngemeinschaften, wie bspw. Kollegien oder Teams, zeichnen sich durch verbindende wie verbindliche Ziele und Normen aus, welche „als Basis für das pädagogische Handeln in der Schule akzeptiert werden“ (Rolff, 2014b, S. 188). Unterrichten wird nicht mehr als ein Einzelkämpfertum angesehen, sondern gemeinsam verantwortet (Reusser et al., 2013). Auch die kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium spielt eine bedeutende Rolle

für die Bewältigung herausfordernder Situationen, aber auch für die Ziele, welche sich das Kollegium setzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Studien zeigen, dass die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrpersonen einen Einfluss auf den Lernfortschritt der Schüler*innen hat. Insbesondere kann die kollektive Selbstwirksamkeit den Einfluss verringern, der auf den sozioökonomischen Status und die ethnische Zusammensetzung der Schule zurückgeht (Schmitz & Schwarzer, 2002).

Erwartungswidrig erfolgreiche Schulen zeichnen sich also dadurch aus, dass das Lehren und Lernen im Mittelpunkt der Schule steht. Der Kern der Arbeit ist, dieses täglich zu verbessern. Gemeinsame Orientierungen, Ziele, Werte und Normen sind dabei sehr wichtig. Eine partizipative Schulleitung und hohe Leistungserwartungen sowohl bei Mitarbeitenden und Schüler*innen als auch der Einbezug der Eltern sind ebenfalls Elemente, welche effektive Schulen charakterisieren. Weitere Aspekte können von vorhandenen Stärken und Schwächen sowie von der Phase der Entwicklung der Schule abhängen. Wichtig ist dabei vor allem die Passung der eingesetzten Strategien hinsichtlich der spezifischen situationellen Faktoren (bspw. Zusammensetzung der Schüler*innen, Entwicklungsbedarf) (Haris et al., 2006).

Gewirtz formulierte bereits 1998:

[A]nd that what managers and teachers do in schools is necessarily heavily influenced by the socio-economic and discursive environments within which they are located. In short, ‚internal‘, school-based determinants of ‚success‘ do not operate independently of ‚external, context-based determinants – and any analysis of ‚effective‘ schooling which does not recognise this must be regarded as deeply flawed. (1998, S. 455)

Eine erfolgreiche Schule wählt also eine Reihe von Strategien aus, die ihren besonderen Entwicklungsbedürfnissen, ihrem Kontext und der Zusammensetzung der Schülerschaft entsprechen (Haris et al., 2006). Im nächsten Kapitel wird beschrieben, welche Mechanismen auf der Ebene des Unterrichts hierzu vorhanden sind.

3.3.3 Mikroebene – Unterricht

Bisher wurden Mechanismen auf der Systemebene und auf der Ebene der Einzelschule betrachtet. In diesem Kapitel wird der Fokus auf den Unterricht und die Interaktionen

zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen gelegt. Auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) spielen dabei die Kompositionseffekte innerhalb der Schulklassen, die Gestaltung des Unterrichts, die Zuteilung der Schüler*innen zu Förderangeboten sowie die Leistungserwartungen der Lehrpersonen eine Rolle.

Komposition innerhalb der Schulklasse - Bezugsgruppeneffekte

Je nach Schulstandort und Schultyp unterscheiden sich Schulen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Kapitel 3.3.2). Für die Lern- und Leistungsentwicklung relevant sind dabei neben dem familiären Hintergrund der Familien (vgl. Kapitel 3.2) weitere Merkmale wie die familiäre Belastung (bspw. Arbeitslosigkeit, Armut), die Verkehrssprache der Familie, der Anteil an Repetenten in der Klasse und das kognitive Niveau der Schüler*innen (vgl. Baumert et al., 2006a; E. Klein, 2017). Für die Schweiz konnten Moser et al. (2011) zeigen, „dass Kontextmerkmale, wie die soziale Zusammensetzung oder der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache einer Klasse, für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind, unabhängig von ihrer eigenen sozialen Herkunft oder ihrer Erstsprache“ (S. 61). Diverse weitere Studien zeigen, dass der Lernzuwachs von Schüler*innen von der Zusammensetzung der Klasse abhängen kann. Jedoch ist die Befundlage nicht eindeutig¹⁹, was auch auf verschiedene methodische Schwierigkeiten zurückgeführt werden kann (vgl. Baumert et al., 2006a; Bellin, 2009; Coleman, 1975; Sundsbø, 2015). Das Zustandekommen von Kompositionseffekten²⁰ wird unterschiedlich diskutiert. Konsens besteht darüber, dass sich die Zusammensetzung der Klasse nicht direkt auf die schulischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auswirken, sondern über andere Aspekte vermittelt werden. Mögliche Erklärungen sind *Bezugsgruppeneffekte*, die *Anpassung des Unterrichts* auf die Schülerschaft oder die *Erwartungshaltung und Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte* (vgl. Baumert et al., 2006a; Harker & Tymms, 2004; M. Neumann et al., 2014, 2014; Sundsbø, 2015), welche in diesem Kapitel näher untersucht werden. In diesem Abschnitt

¹⁹ Eine Übersicht zu quantitativen Studien findet sich etwa bei Bellin (2009).

²⁰ Die Begriffe Kompositionsmerkmale und Kontextmerkmale werden unterschiedlich verwendet. Bellin (2009, S. 69) verweist auf Harker und Tymms (2004) und unterscheidet die beiden Begriffe wie folgt: Kompositionsmerkmale sind aggregierte Individualmerkmale. Zu den Kontextmerkmalen zählen neben den Kompositionsmerkmalen weitere Merkmale auf der Schul- oder Klassenebene, wie beispielsweise die Klassengröße oder Merkmale der Lehrpersonen.

werden die *Bezugsgruppeneffekte* diskutiert. Die Anpassung des Unterrichts und die Erwartungshaltung der Lehrpersonen werden in den folgenden Abschnitten erörtert.

Unter Bezugsgruppeneffekten versteht man Effekte, die aufgrund von sozialen Vergleichen entstehen. Die bekanntesten Bezugsgruppeneffekte sind der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh & Parker, 1984) und das *Basking-in-Reflected-Glory* (Cialdini et al., 1976). Beim Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE) nehmen Schüler*innen mit gleichen individuellen Leistungen ihre Fähigkeiten je nach mittlerer Leistungsstärke der Klasse unterschiedlich wahr. Ein schwacher Schüler fühlt sich unter vielen ebenfalls schwachen Schüler*innen eher stärker als in einer Klasse mit überwiegend starken Schüler*innen – ein Fisch fühlt sich in einem kleinen Teich grösser als in einem grossen Teich (Marsh & Parker, 1984). Dieser soziale Vergleich hat einen Einfluss auf das schulische (fachspezifische) Selbstkonzept, welches sich wiederum auf die Leistung auswirkt. Dieser Effekt konnte sowohl für die Sekundar- als auch für die Primarstufe in vielen Studien nachgewiesen werden (einen Überblick hierzu geben bspw. D. Becker & Birkelbach, 2017; Faber, 2013). Der Basking-in-Reflected-Glory-Effekt (BIRGE) bedeutet, dass Schüler*innen das Renommee der eigenen Institution geniessen oder unter dem Ruf der Institution leiden. Somit beeinflussen die Leistungs- und Verhaltensnormen der Peergruppe die individuellen Leistungen. Studien zeigen hier, dass die Effekte einerseits nach Geschlecht und andererseits nach eigenem Niveau ganz unterschiedlich sind (Mulkey, Catsambis, Steelman, & Hanes-Ramos, 2009).

Wenn Schüler*innen aus einem sozialschwachen Elternhaus in eine Schule mit einer eher homogenen Schülerschaft gehen, so kann sich einerseits der BIRGE negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken, der BFPE hingegen positiv. Die Forschung kann zwar beide Effekte nachweisen, die Befunde sind aber dahingehend unklar, zu welchem Zeitpunkt welcher Effekt stärker ist. Diverse Studien zeigen, dass es Schul- und Klassenmilieus gibt, in denen es für Schüler*innen schwieriger ist, erfolgreich zu sein, als in anderen Milieus. In Klassen mit einer günstigen Komposition profitieren eher die privilegierten Schüler*innen²¹ (vgl. Baumert et al., 2006a; Bellin, 2009; M. Neumann et al., 2014).

²¹ Einen detaillierten Überblick über Studien zu Kompositionseffekten auf die Schul- und Klassenebene bietet Bellin (2009).

Die Befunde verschiedener Studien zeigen aber auch, dass neben den Merkmalen der Schüler*innen und der Zusammensetzung der Schulklasse auch Prozessmerkmale des Unterrichts die Leistungen beeinflussen (Bellin, 2009). Im nächsten Kapitel wird auf den Beitrag der Unterrichtsgestaltung für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit eingegangen.

Unterrichtsgestaltung

Schüler*innen können trotz ähnlicher Leistungen unterschiedliche Lernzuwachsraten aufweisen. Das hängt unter anderem vom Schultyp oder von der Klasse ab und kann teilweise auf Kompositionseffekte zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 3.3.2). Zudem spielen auch die *didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts*, die *Zuteilung zu Förderangeboten* (bspw. Begabtenförderung, DaZ-Unterricht u. a.), das Schul- und Lernklima sowie die Erwartungshaltung der Lehrpersonen eine Rolle. In diesem Unterkapitel wird aufgezeigt, welchen Beitrag die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen kann. Anschliessend wird beschrieben, wie die Leistungserwartungen der Lehrpersonen Einfluss auf die Zuteilung zu Förderangeboten und somit schlussendlich auf die Bildungsungleichheit haben können.

Grundsätzlich hat die Qualität des Unterrichts den grössten Einfluss auf die Lernfortschritte der Schüler*innen (Pamela Sammons, 2007) und ist somit auch ein wichtiger Aspekt bezüglich der Reduktion von Ungleichheit (vgl. Dreeben & Barr, 1988; Vanlaar et al., 2016). Auf der Primarstufe hat sich der Unterricht vom dominierenden lehrpersonenzentrierten Unterrichtsgespräch hin zu offeneren Unterrichtsformen entwickelt (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer, & Doppler, 2009). Der lehrpersonenzentrierte Unterricht, welcher von synchronen Lernfortschritten aller Schüler*innen ausging, wurde zunehmend durch individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen und -methoden ersetzt (Budde, 2013b). Der Unterricht, soll auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausgerichtet sein (vgl. Budde, 2013b; Gomolla, 2009; Sturm, 2013) - „im Unterricht müssen Möglichkeiten bestehen, um Ungleiches auch ungleich zu behandeln“ (Ditton, 2016, S. 270). Es existiert eine Vielfalt von Methoden und Ansätzen, die unter den Begriffen Individualisierung, Binnendifferenzierung und offener Unterricht zusammengefasst werden. Eine klare Begriffsdefinition oder ein Modell fehlt (Altrichter et al., 2009). Daher ist auch die Befundlage zur Verbreitung und Wirksamkeit von offenem Unterricht und

Binnendifferenzierung eher knapp. Ebenfalls ist unklar, inwiefern sich die Unterschiede zwischen den Schüler*innen durch differenzierende Unterrichtsangebote verkleinern oder im Gegenteil sogar zementiert werden (Budde, 2013a). Gomolla fordert, dass die Unterschiede zwischen den Schüler*innen als Normalität verstanden werden sollen. Im Unterricht und der Schule sind Räume zu schaffen, „in denen vielfältige Differenzen mit ihrem eigenen Recht bestehen können, z.B. Lerngruppen, in denen alle ihre Kompetenzen einbringen und Differenzen zur Quelle reicher Lerninteraktionen werden können“ (Gomolla, 2009, S. 39).

Studien zu erfolgreichen Schulen trotz schwierigen Kontextbedingungen konnten diverse Strategien auf Unterrichtsebene identifizieren, welche eine Verbesserung der Lerneffektivität in belasteten Schulen ermöglichen (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2017; E. Klein, 2017; Muijs et al., 2004; Opdenakker & Damme, 2006; Pamela Sammons, 2007; Pamela Sammons & Bakkum, 2011): strukturierte Lernprozesse mit unmittelbarem Feedback, das Setzen von Begrenzten und kurzfristigen Lernzielen, gleichzeitig jedoch die Förderung eigenständigen und anspruchsvollen Lernens und die Vermeidung von Unterforderung. Ebenfalls wichtig ist ein gutes Classroom-Management, welches eine effiziente Nutzung der Lernzeit ermöglicht (vgl. Racherbäumer et al., 2013b; Pamela Sammons & Bakkum, 2011). Dabei hat sich auch gezeigt, dass effektiver und guter Unterricht vor allem für schwächere Schüler*innen wichtig ist (Vanlaar et al., 2016). Dieses Erkenntnis ist für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit ebenfalls von Bedeutung, da die schwächeren Schüler*innen häufig aus bildungsfernen Familien stammen und somit von einem effektiven und guten Unterricht profitieren würden.

Aus dem Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Kapitel 2.2) geht hervor, dass nicht nur die Wahl der Methoden wichtig ist, sondern insbesondere die *Passung* zwischen dem Unterrichtsangebot und den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Lernschwache Schüler*innen brauchen beispielsweise einen höheren Strukturierungsgrad, sowohl bezüglich der Inhalte als auch bezüglich der Lernprozesse, und sind auf ein direktes Feedback angewiesen, um optimale Lernfortschritte zu erzielen. Studien zeigen aber auch, dass der Unterricht in Klassen mit einem hohen Leistungsniveau kognitiv anspruchsvoller ist. Die Lehrpersonen passen den Unterricht so ebenfalls auf die Schüler*innen an, jedoch mit negativen Auswirkungen für Schüler*innen in Klassen mit tiefen Leistungsniveaus

(Harker & Tymms, 2004). Die Passung scheint in einigen Schulen besser zu gelingen als in anderen, was sich im Lernfortschritt der Schüler*innen zeigt (Racherbäumer et al., 2013b).

Die Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, einerseits die Schüler*innen durch die Passung zwischen dem Unterrichtsangebot und den Lernvoraussetzungen optimal zu fördern (Emmerich & Maag Merki, 2017), und andererseits den Auftrag der Selektion zu erfüllen (Fend, 2008b) sowie Übertrittsempfehlungen auszusprechen (vgl. nächstes Kapitel). Dieser doppelte Auftrag spiegelt sich auch bei der Zuteilung zu Förderangeboten wider. Einerseits sollen diese dazu dienen, Defizite auszugleichen und besondere Begabungen zusätzlich zu fördern. Andererseits kann die Zuteilung zu Förderangeboten auch einen selektiven Charakter haben, wenn diese Angebote nicht allen Schüler*innen offenstehen. Dies wird im nächsten Abschnitt näher erläutert.

Leistungserwartungen von Lehrpersonen

Zahlreiche Studien belegen, dass die Lehrpersonenüberzeugungen und -erwartungen für die Leistungsentwicklung von Schüler*innen relevant sind (vgl. Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat, & Kogan, 2016; Niederbacher & Neuenschwander, 2017). Tiefe Leistungserwartungen können dazu führen, dass Lehrpersonen den Unterricht kognitiv weniger anspruchsvoll gestalten (vgl. vorheriger Abschnitt). Wenn „falsche“ Leistungserwartungen auf Seiten der Lehrpersonen vorhanden sind, können diese in Form einer Self-Fulfilling-Prophecy die Entscheidungen der Schüler*innen und Eltern beeinflussen (Schofield, 2006). Sie rufen ein Verhalten hervor, welches die ursprünglich falschen Erwartungen Wirklichkeit werden lässt²². Wird das Leistungspotenzial einer Schülerin tief eingeschätzt, wird sie im Unterricht auch weniger gefördert und unterstützt (D. Becker & Birkelbach, 2013). Die Schülerin reagiert auf diese Erwartungen mit unterschiedlicher Anstrengung, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Beteiligung und Kooperation. Dadurch macht sie geringere Lernfortschritte, und die Prophezeiung ist eingetreten (Schofield, 2006). Allerdings ist die Befundlage zu verzerrten Leistungserwartungen und der selbsterfüllenden Prophezeiung inkonsistent, teilweise können diese bestätigt werden, teilweise aber auch nicht (vgl. als Überblick Lorenz et al., 2016). Jussim und Harber (2005) kommen in ihrem Überblicksartikel zum Schluss, dass selbsterfüllende Prophezeiungen im

²² Für eine ausführlichere Beschreibung der Self-Fulfilling-Prophecy in Schulen sei auf D. Becker & Birkelbach, 2013 verwiesen.

Klassenzimmer zwar auftreten, aber dass diese Effekte tendenziell eher gering sind. Die Erwartungen der Lehrpersonen treffen eher ein, weil diese exakt sind und nicht auf einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung basieren. Jedoch zeigen weitere Studien, dass diese Befunde differenzierter betrachtet werden müssen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status sind eher davon betroffen, da Lehrpersonen die schulischen Kompetenzen von diesen Schüler*innen tendenziell unterschätzen (vgl. Lorenz et al., 2016; Ready & Wright, 2011; Schofield, 2006). Diese Befunde zeigen die Relevanz von Leistungserwartungen der Lehrpersonen für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit.

Lehrpersonen müssen immer wieder Entscheidungen aufgrund von Leistungserwartungen treffen, die einen direkten Einfluss auf den Verlauf des Bildungsweges der Schüler*innen haben, wie beispielsweise *Übertrittsempfehlungen* am Ende der Primarklasse. Noch vor den Übertrittsentscheidungen wird entschieden, welche Schülerinnen und Schüler zusätzliche Unterstützung erhalten. *Der Zugang zu Förderangeboten* kann als eine Form der Vorauswahl für die Sekundarschule angesehen werden. Diese Angebote können den Schüler*innen die Möglichkeit geben, ihre Potenziale optimal auszuschöpfen. Die Angebote können sich so positiv auf die Verringerung der Bildungsungleichheit auswirken (Fischer, 2015). Sie können aber auch die negative Wirkung haben, diese Ungleichheit zu legitimieren und damit zu stabilisieren. Über die Zuteilungspraxis zu solchen Förderangeboten bestehen nur wenige Forschungsarbeiten. Studien zeigen aber, dass einige Lehrpersonen nicht alle Schüler*innen gleichermassen unterstützen. Handlungsleitend ist die subjektive Einschätzung der kognitiven, motivationalen, familiären oder sozialen Potenziale der Schüler*innen, um Lernanforderungen bewältigen zu können. Studien aus den USA haben gezeigt, dass Lehrpersonen insbesondere die Schüler*innen fördern, welche leistungsschwach sind, aber bei denen mit wenig Aufwand von Seiten der Lehrpersonen die meisten Fortschritte erwartet werden („bubble kids“) (Brown & Clift, 2010).

Bei Übergangsentscheidungen kommen die Leistungserwartungen der Lehrpersonen speziell zum Tragen. Übergänge im Bildungssystem sind sensibel für die Erzeugung von Bildungsungleichheit (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Bildungsentscheidungen werden nicht von den Eltern oder Schüler*innen alleine getroffen. Je nach Schulsystem nehmen die Noten (und somit die Beurteilungspraxis der Lehrpersonen) und die Empfehlungen der Lehrpersonen einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Im Kanton Zürich gibt die

Klassenlehrperson der sechsten Klasse aufgrund einer Gesamtbeurteilung den Eltern eine Einstufungs-/Übertrittsempfehlung ab. Wenn sich die Lehrpersonen und Eltern nicht einigen können, entscheidet schlussendlich die Schulpflege über den Übertritt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Die Bildungsentscheidungen der Eltern und die Aspirationen der Schüler*innen werden aber auch durch Erwartungen von anderen Akteur*innen – darunter auch der Lehrpersonen – beeinflusst (Wohlkinger und Ditton 2012).

Übertrittsempfehlungen von der Primar- in die Sekundarstufe zeigen, dass Schüler*innen mit gleichen Leistungen eine bessere Empfehlung erhalten, wenn sie aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status stammen. Gleichzeitig bekommen Schüler*innen aus schwächeren Familien eine schlechtere Empfehlung (vgl. Bos et al., 2004; Timmermans, Kuyper, & van der Werf, 2015). Ditton und Krüsken (2006) konnten aufzeigen, dass im Fall von Diskrepanzen bezüglich der Einschätzung der Lehrpersonen und der Bildungsaspirationen der Schüler*innen diejenigen, die aus nicht privilegierten Familien eher der Hauptschule als der Realschule zugewiesen werden. Für das Gymnasium gab es keine entsprechenden Befunde. Ähnliche Mechanismen zeigen sich auch bei der Zuteilung in Schulen oder Klassen für Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen. In diesen sind überproportional viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder einem tiefen sozioökonomischen Status zu finden (Kronig, 2007).

Der Mechanismus, dass trotz vergleichbaren Leistungen der Schüler*innen häusliche und familiäre Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten als negativ-prognostisches Kriterium bei der Empfehlung für einen Track auf der Sekundarstufe 1 Berücksichtigung finden, (vgl. Auernheimer, 2003; Gomolla & Radtke, 2009) oder die Zuteilung in tiefere Niveaus der Sekundarstufe 1, mit der Begründung, dass mit den mangelhaften Sprachkenntnissen ein höheres Niveau nicht zu schaffen sei, kann als *direkte institutionelle Diskriminierung* interpretiert werden. In fördernder Absicht (bspw. durch Förderkurse für fremdsprachige Kinder) kann dies auch eine *positive Diskriminierung* sein (vgl. Auernheimer, 2003; Gomolla & Radtke, 2009). *Indirekte Diskriminierung* bezieht sich auf das Zusammenwirken von institutionellen Erwartungen und organisatorischen Handlungsstrukturen (Gomolla & Radtke, 2009). *Institutionelle Diskriminierungen* in Schulen geschehen insbesondere durch alltägliches Handeln und Entscheiden auf der Grundlage von institutionalisiertem Wissen, von Normen, Routinen und Wahrnehmungsmustern der Akteure in der Schule. Grundsätzlich ist gemäss der

Argumentation der institutionellen Diskriminierung die Ungleichheit nicht einzig Ergebnis individueller Leistungsschwächen oder geringer Bildungskapazitäten der Familien. Diese wird auch in der Schule als Organisation selbst erzeugt, auf der Ebene der institutionellen Strukturen und Arbeitsweisen, indem bestimmten Gruppen von Schüler*innen eine Sonderbehandlung erhalten (Gomolla & Radtke, 2009). Im Zentrum stehen somit nicht die individuellen und familialen Merkmale, d.h. die Nutzerseite, zur Erklärung der Bildungsungleichheit, sondern die Erzeugung der Ungleichheit erfolgt durch und in der Institution Schule (Angebotsseite) selbst (Gomolla & Radtke, 2009). Im Fokus der Forschung standen ursprünglich vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund. Mittlerweile wurde der Ansatz jedoch erweitert und beinhaltet „jede Form systematischer Benachteiligung durch Organisationen [...]. Z.B. Sprache, Nation, Bildungsstand, Geschlecht oder soziales Milieu könnten darin relevante Dimensionen sein“ (Heise, 2008, S. 11). Die Befundlage zur institutionellen Diskriminierung ist nicht eindeutig. Verschiedene Studien zeigen auf, dass leistungsfremde Merkmale einen Einfluss auf die Leistungsbewertung und Übergangsempfehlungen haben, welche durch institutionelle Diskriminierung erklärt werden können (vgl. Ditton & Krüsken, 2006; Scharenberg, Wohlgemuth, & Hupka-Brunner, 2017; Timmermans et al., 2015). Andere Autoren finden keine entsprechenden Effekte (vgl. R. Becker, Jäpel, & Beck, 2011; Kristen, 2006).

3.4 Zusammenfassung und Ableitung für die vorliegende Arbeit

Der sozioökonomische Hintergrund der Familie und somit die ungleiche Verteilung von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital in der Gesellschaft werden als Determinanten von Bildungsungleichheit durch zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigt (vgl. Kapitel 3.2). Kinder aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status kommen bereits mit einem Nachteil in die Schule. Kinder aus Mittel- oder Oberschichtsfamilien hingegen erlernen im Elternhaus eher Fähigkeiten, welche in der Schule vorteilhaft sind (R. Becker & Lauterbach, 2010). Während der Schulzeit tragen verschiedene Mechanismen dazu bei, diese Ungleichheit, welche auf leistungsfremden Merkmalen beruht, zu stabilisieren oder sogar zu vergrößern. Auf der Seite der Familie (Nutzungsseite) sind diese insbesondere Bildungsaspirationen und -entscheidungen, welche in Abhängigkeit von dem jeweiligen sozialen Status getroffen werden. Bei gleichen Leistungen unterscheiden sich die Bildungserwartungen und -aspirationen je nach dem sozialen Hintergrund. Ein Erklärungsansatz sind die Wert-Erwartungs-Theorien, welche davon ausgehen, dass die Familien bezüglich der Bildungsentscheidungen eine Kosten-Nutzen-Abwägung machen. Für Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund sind so beispielsweise die Kosten und Investitionen²³ für einen Besuch des Gymnasiums ihres Kindes viel höher als für Familien aus einem Mittelschichtsmilieu. Bei gleichen Leistungen des Kindes werden sich daher Familien aus tieferen Schichten eher gegen einen Übertritt ins Gymnasium entscheiden.

Auf der Angebotsseite können die verschiedenen Ebenen unterschieden werden: die Makroebene (Systemebene), Mesoebene (Ebene der Einzelschule) und die Mikroebene (Ebene des Unterrichts). In diesem Sinne wurde versucht, die verschiedenen Mechanismen, welche für die Ausbildung von Bildungsungleichheit eine Rolle spielen, den verschiedenen Ebenen zuzuordnen. Eine eindeutige Lokalisierung ist dabei nicht immer möglich, da sich die Ebenen und Akteur*innen im Sinne des mehrerebenentheoretischen Angebot-Nutzungs-Modell wechselseitig beeinflussen und Mechanismen Ebenen übergreifend funktionieren. Auch hier seien nochmals die wichtigsten Aspekte genannt, welche für die Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit zentral sind:

²³ Darunter werden nicht nur die finanziellen Kosten und Investitionen gezählt, sondern beispielsweise auch die notwendige familiäre Unterstützung, um einen bestimmten Bildungsabschluss zu erlangen.

Auf der *Makroebene* können sich soziale Unterschiede durch die fehlende Passung zwischen dem Habitus tieferer Sozialschichten und den schulischen Verhaltensnormen manifestieren und somit zur Chancenungerechtigkeit beitragen. Die fehlende Passung wird auf der Schul- und Unterrichtsebene als Argumentationslinie verwendet, um Entscheidungen bezüglich zusätzlicher Förderung oder Übertrittsentscheidungen zu begründen. Ebenfalls auf der Systemebene hat sich gezeigt, dass die Ausgestaltung des Schulsystems einen Einfluss auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit hat. In einem Schulsystem, welches geprägt ist von vielen Selektions- und Übergangsentscheidungen, wächst durch Bildungsentscheidungen der Eltern der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Familie auf die Bildungschance mehr als in einem System mit wenigen Übergängen. Ein weiterer Aspekt ist die Organisation von kompensatorischen Förderangeboten. Die Kantone geben vor, welche zusätzlichen Angebote für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen die Schulen anbieten müssen und wie diese organisiert werden. Dazu gehört beispielsweise die Unterstützung von Schüler*innen und Lehrpersonen durch schulische Heilpädagog*innen oder durch Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache. Die Befundlage über die Wirksamkeit dieser Angebote ist sehr karg.

Auf der *Mesoebene* unterscheiden sich die Schulen in der Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Gründe dafür können verschiedene Schultypen und Schulniveaus sein. Aber auch das Quartier, in dem sich die Schule befindet, hat einen Einfluss auf die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft. Dies führt zu schulspezifischen Lernmilieus, und daraus resultieren unterschiedlichen Lernzuwachsraten. Schüler*innen in sozioökonomisch schwachen Klassen machen weniger Fortschritte, als wenn sie bei gleicher Leistung eine Klasse mit einer höheren sozioökonomischen Zusammensetzung besuchen. Die Forschung zeigt weiter, dass der Unterricht an Gymnasien tendenziell aktivierender als an Hauptschulen ist. Die Schüler*innen an Gymnasien haben auch unter Kontrolle des Vorwissens höhere Leistungszuwachse. Ebenfalls unterscheiden sich teilweise die Ausbildungen der Lehrpersonen je nach Schulniveau. Auch das Curriculum weicht ab. Diese Faktoren führen zu differenziellen Lernmilieus, welche unterschiedliche Lernzuwächse ermöglichen.

Schüler*innen in Schulen mit einer durchschnittlich tiefen sozioökonomischen Zusammensetzung haben es schwerer, erfolgreich zu sein, als wenn sie in Schulen mit einem hohen sozio-ökonomischen Status gehen würden. Die Forschung zeigt aber auch, dass es

sogenannte erwartungswidrig erfolgreiche Schulen gibt, d.h. Schulen, in denen die Schüler*innen grössere Lernfortschritte machen, als aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft erwartet wird. Diese Schulen sind gekennzeichnet durch eine Fokussierung auf das Lehren und Lernen sowie eine partizipative und pädagogisch orientierte Schulleitung, eine positive Schulkultur, gute Beziehungen und Netzwerke innerhalb und ausserhalb der Schule, den Aufbau von Lerngemeinschaften und ausreichende Ressourcen. Wichtig dabei ist, dass die Strategien der Schule an die jeweilige Schülerschaft angepasst sind, nicht nur auf Schulebene, sondern auch oder insbesondere im Unterricht selbst.

Auf der *Mikroebene* des Unterrichts hat die Qualität des Unterrichts einen grossen Einfluss auf die Lernfortschritte der Schüler*innen und somit auch auf eine mögliche Verringerung von Bildungsungleichheit. Dabei hat sich gezeigt, dass sich die Qualität des Unterrichts insbesondere auf die schwachen und weniger auf die starken Schüler*innen auswirkt. Von zentraler Bedeutung, um die Schüler*innen optimal fördern zu können ist wiederum die Passung zwischen Angebot und Nutzung.

Lehrpersonen haben neben dem Förderauftrag auch den Auftrag der Selektion. Sie müssen Leistungen beurteilen, Übertrittsempfehlungen ausstellen oder entscheiden, welche Schüler*innen zusätzliche Unterstützung wie bspw. den Zugang zu Förderangeboten erhalten. Gerade bei diesen Zuteilungen zu Förderangeboten und Selektionsentscheidungen spielen die Erwartungen der Lehrpersonen eine grosse Rolle. Problematisch ist es, wenn die Lehrpersonen ihre Erwartungen nicht anhand von Leistungskriterien, sondern aufgrund eines vermuteten oder geschätzten Potenzials in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie treffen. So können durch Mechanismen der institutionellen Diskriminierung wiederum Ungleichheit erzeugt werden.

Im nächsten Kapitel werden die Erkenntnisse dieses Kapitels mit dem schultheoretischen Hintergrund in Verbindung gebracht. Zugleich wird ein Modell der Bearbeitung von Bildungsungleichheit erstellt, welches als Grundlage für die empirische Untersuchung dienen wird.

4 Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit

Ziel dieses Kapitels ist es, aufgrund der theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Erforschung von Bildungsungleichheit und dem Verständnis der Schule als Mehrebenenmodell von Schule, ein Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit zu entwickeln. Dieses Modell soll aufzeigen, an welchen Stellen im Bildungssystem Bildungsungleichheit (re-)produziert oder vermindert werden kann und dient als Folie für die empirische Untersuchung.

Ein Entwurf einer gerechtigkeitsorientierten Schultheorie wurde bereits im Rahmen des Chancenspiegels (Berkemeyer et al., 2012) vorgenommen. Die schultheoretische Grundlage war dabei ein Input-Prozess-Output-Modell, kombiniert mit den Funktionen der Schule aus dem strukturfunktionalistischen Ansatz, sowie vier gerechtigkeits-theoretischen Dimensionen, „die die bisherigen schultheoretischen Ansätze aufgreifen und diese um einen gerechtigkeits-theoretischen Aspekt ergänzen“ (Berkemeyer et al., 2012, S. 26). Dies sind die Integrationskraft, die Durchlässigkeit, die Kompetenzförderung sowie die Zertifikatsvergabe. Abbildung 9 zeigt die Lokalisierung dieser Aspekte im Input-Prozess-Output-Modell. Diese gerechtigkeits-theoretische Schultheorie hat zum Ziel, das Ausmass von Ungerechtigkeit in den Bildungssystemen der verschiedenen Bundesländer in Deutschland, anhand von Indikatoren in den vier Bereichen, beschreiben zu können. (Berkemeyer et al., 2017).

Schultheoretische Dimension Gerechtigkeits-theoretische Dimension	Input (Integration)	Prozess (Allokation)	Output (Qualifikation, Allokation und Enkulturation)	
Institutionenansatz, Befähigungsansatz, Anerkennungsansatz	Integrationskraft	Durchlässigkeit	Kompetenzförderung	Zertifikatsvergabe

Die Chancengerechtigkeit soll somit normativ bestimmt werden, die dahinterstehenden Prozesse werden nicht in den Blick genommen. Ebenfalls fehlen die Mehrebenenperspektive des Schulsystems sowie das Zusammenwirken vom Angebot der Schule und der Nutzung

durch die Schüler*innen. Der Anspruch an ein Modell, welches einen Beitrag zur Erklärung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit leisten kann, muss verschiedenen Anforderungen genügen: Die Prozesse, welche zu Bildungsungleichheit führen, die Ebenen und das Zusammenspiel zwischen den Ebenen sowie die Passung zwischen Angebot und Nutzung sollen sichtbar werden. Das systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (vgl. Kapitel 2.2) wird als Grundlage genommen und mit den Erkenntnissen zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit kombiniert (vgl. Kapitel 3)

Die Trennung zwischen Angebot und Nutzung ermöglicht, zwischen den Voraussetzungen, welche die Schüler*innen und Familien mitbringen, und den Mechanismen im Bildungssystem, welche zur Reduktion oder (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen können, zu unterscheiden und dabei die gegenseitige Beeinflussung zu berücksichtigen. Insgesamt zeigt die bisherige Forschung, dass verschiedene Mechanismen und Prozesse innerhalb der Schule mit Segregationseffekten und, damit verbunden, mit einem Beitrag zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zusammenhängen können. Es ist davon auszugehen, dass komplexe Verflechtungen zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und weitere Verflechtungen in verschiedenen Bereichen dafür verantwortlich sind. Zusammenfassend können drei Bereiche identifiziert werden, welche sich über alle drei Ebenen erstrecken: Selektion, Förderung und Komposition der Schülerschaft (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Bereiche der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit

	Selektion	Förderung	Komposition
Makroebene	Ausgestaltung der Selektionsprozesse (Übergänge)	Fördermassnahmen	Passung zwischen Habitus und Anforderungen
Mesoebene	Selektionsprozesse innerhalb der Schule	Förderangebot der Schule	Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule
Mikroebene	Bildungs- und Leistungserwartungen,	Unterrichtsgestaltung, Zuteilung zu Förderangeboten	Zusammensetzung der Klasse

Die *Komposition der Schülerschaft* löst auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems Fragen nach der Passung aus: Die Passung der Anforderungen des Schulsystems und des

Habitus der Schüler*innen und Eltern, des schulischen Angebotes auf die jeweilige Schülerschaft, des Unterrichtsangebotes und der einzelnen Schüler*innen und zwischen den Bildungserwartungen (sowohl auf Seiten der Familie als auch der Schule) und den individuellen Merkmalen der Schüler*innen.

Selektion und Förderung auf der Makroebene macht Vorgaben bezüglich der Ausgestaltung des Bildungssystems und determiniert so etwa, wann eine Selektion erfolgen muss, wie viele Selektionen stattfinden, welches die Selektionsbedingungen aber auch welche Finanzen und Möglichkeiten für Förderangebote vorhanden sind. Die Schule hat bei der Umsetzung dieser Vorgaben einen gewissen Handlungsspielraum und kann diese schulspezifisch adaptieren. Das zeigt sich beispielsweise bei der Auswahl und Gestaltung der Förderangebote oder bei schulspezifischen Selektionsmechanismen. Auf der Mikroebene des Unterrichts spielen die Zuteilung zu Förderangeboten und die Leistungserwartungen der Lehrpersonen eine Rolle. Vor dem Hintergrund ihrer Einstellungen setzen die einzelnen Lehrpersonen die Vorgaben der Makro- und Mesoebene wiederum unterschiedlich um. Diese Rekontextualisierungsprozesse können dazu führen, dass Schüler*innen unabhängig von ihrer Leistung an unterschiedlichen Schulen oder bei unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedlich gefördert werden oder unterschiedliche Selektionsentscheidungen getroffen werden. Somit hängt die schulische Laufbahn nicht nur von den individuellen Merkmalen des Kindes, sondern auch von der Schule, resp. der Lehrperson ab.

Zusätzlich zeigt sich auf der Mesoebene der Schule, dass verschiedene weitere *Schulcharakteristika* wie beispielsweise die Förderorientierung der Schulleitung, die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen oder Einstellungen von Lehrpersonen zu Heterogenität eine Verminderung der Bildungsungleichheit positiv beeinflussen können

Die Kombination des Mehrebenenmodells des Schulsystem mit den Erkenntnissen zum Beitrag der Schule zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit führt zu einem *Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit* (vgl. Abbildung 10) welches ermöglicht, die ebenenspezifische Prozesse der Entstehung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit und gleichzeitig die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen und Seiten sichtbar zu machen.

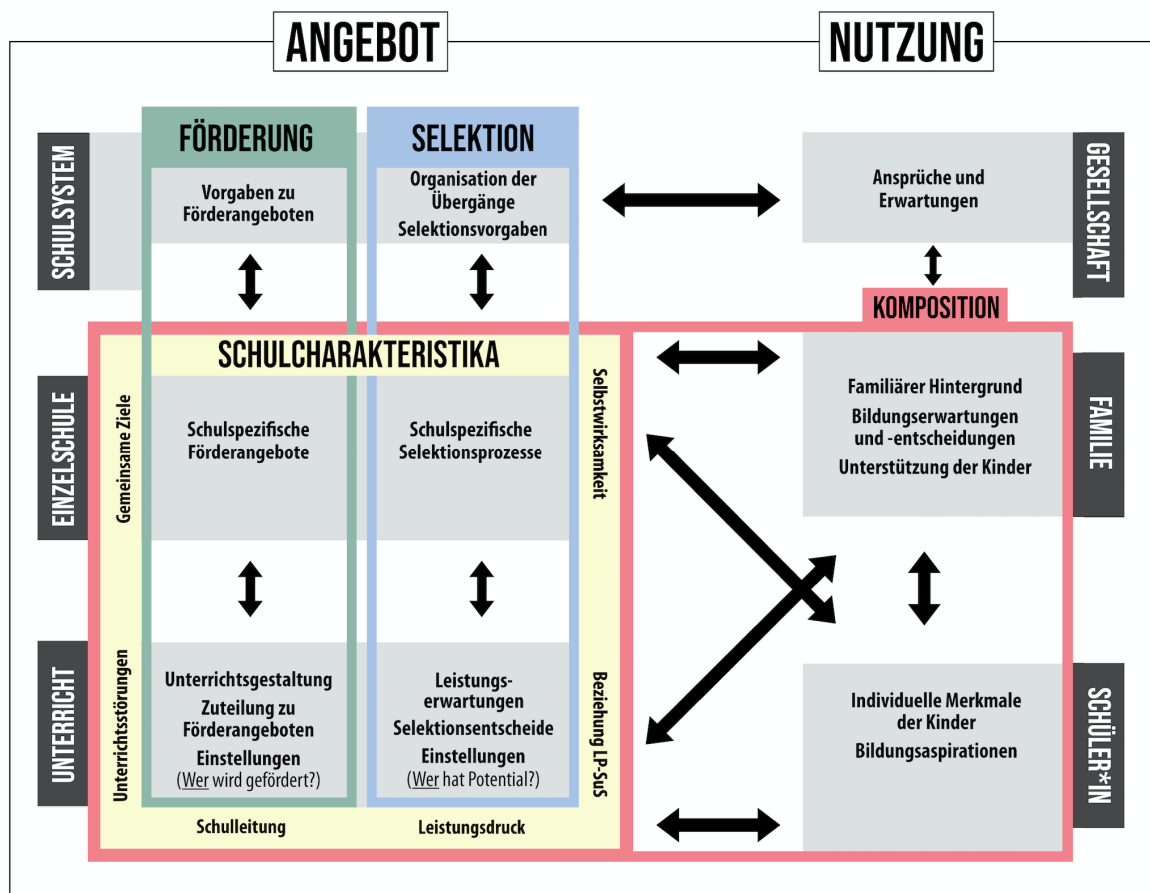


Abbildung 10: Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit

Das Modell verdeutlicht, dass immer wieder Fragen der Passung beantwortet werden müssen, um Bildungsungleichheit verstehen oder bearbeiten zu können: die Passung der Anforderungen des Schulsystems und des Habitus der Schüler*innen und Eltern, des schulischen Angebotes auf die jeweilige Schülerschaft, des Unterrichtsangebotes und der einzelnen Schüler*innen und zwischen den Bildungserwartungen (sowohl auf Seiten der Familie als auch der Schule) und den individuellen Merkmalen der Schüler*innen. Die Ausgestaltung der Schule und des Unterrichts muss sich an der vorhandenen Schülerschaft ausrichten. Somit muss innerhalb der Schule klar sein, welche Bedürfnisse und Potenziale in der Schülerschaft vorhanden sind und welche Strategien für diese Schüler*innen am erfolgversprechendsten sind. Gerade Schulen in schwierigen Lagen, die die Chancenungleichheit verringern wollen, müssen also die Fähigkeiten und Potenziale der Schüler*innen kennen, um die Schule so zu gestalten, dass die Schüler*innen optimal

gefördert werden können. Der Unterricht und die Zuteilung zu Förderangeboten müssen auf die Schüler*innen abgestimmt sein. Selektionsentscheide sollen aufgrund von Leistungskriterien und nicht in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund getroffen werden.

Wenn Schulen ihre Strategien an die jeweiligen Bedingungen anpassen, ist nicht nur entscheidend, wie die Lehrpersonen der einzelnen Schulen den Kontext (bspw. ihre Schülerschaft) wahrnehmen, sondern auch inwiefern diese Wahrnehmung den objektiven Bedingungen entspricht und ob diese Wahrnehmungen innerhalb einer Schule ähnlich sind. Es gibt Studien dazu, wie die Lehrpersonen Leistungen der Schüler*innen im Verhältnis zu gemessenen Leistungen einschätzen. Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen die Leistungen nicht akkurat einschätzen können und tendenziell eher unterschätzen (McElvany et al., 2009). Ebenfalls zeigen Studien, dass Lehrpersonen das Potential von Schüler*innen in Abhängigkeit des familiären Hintergrunds einschätzen (Timmermans et al., 2015). Clausen (2002) hat untersucht, inwiefern die Wahrnehmungen von Lehrpersonen, Schüler*innen und externen Beobachter*innen zur Unterrichtsqualität übereinstimmen und kam zum Schluss, dass nur geringe Übereinstimmungen bestehen. Die Untersuchung von Ditton und Merz (2000) zeigt, dass die Übereinstimmungen abhängig von den Dimensionen der Unterrichtsqualität sind. Ebenfalls gibt es verschiedene Forschungsbefunde, welche den Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Lehrpersonen (bspw. konstruktivistisches vs. lehrerzentriertes Lernverständnis, heterogene Klassenzusammensetzung als Problem vs. Chance) und den Auswirkungen auf die Schüler*innen verdeutlichen. Diese Überzeugungen haben einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen und können handlungsleitend sein (Baumert & Kunter, 2006).

Zu der Frage, wie Lehrpersonen überhaupt die Zusammensetzung der Schülerschaft oder anderen für die (Re-)Produktion der Ungleichheit relevanten Dimensionen wahrnehmen und in welchem Verhältnis diese Wahrnehmungen zu den real vorliegenden Bedingungen stehen, ist der Autorin keine Forschungsarbeit bekannt. Ebenfalls fehlen Studien dazu, inwiefern die Einschätzungen der Lehrpersonen innerhalb einer Schule kongruent sind. Eine kollektive Wahrnehmung kann identitätsstiftend sein, ist ein Merkmal von professionellen Lerngemeinschaften und eine wichtige Basis für eine gezielte Weiterentwicklung der Schule (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a), was für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit zentral erscheint.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht darum, das oben vorgestellte Modell empirisch zu überprüfen. Vielmehr dient dieses als Folie, um in verschiedenen Schulen potenzielle Chancen und Risiken bezüglich der Bearbeitung von Bildungsungleichheit aufzudecken. Daher steht im Zentrum des Interesses die Wahrnehmung der Lehrpersonen und Schüler*innen von den für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit relevanten Aspekten: Komposition der Schülerschaft, Selektion und Förderung von Schüler*innen sowie verschiedenen Charakteristika der Schule. Es soll herausgearbeitet werden, inwiefern sich Schulen mit gleichen Systembedingungen in diesen Aspekten unterscheiden, ob diese als potenzielle Chancen oder Risiken für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit identifiziert werden können. Vor dem Hintergrund der Passung interessiert, wie die Lehrpersonen einer Schule diese Aspekte wahrnehmen und ob diese mit den Wahrnehmungen der Schüler*innen sowie den schulstatistischen Angaben übereinstimmen. Die Formulierung der Forschungsfragen erfolgt im übernächsten Kapitel 6. Im folgenden Kapitel wird als Exkurs das Bildungssystem des Kantons Zürichs vorgestellt, da die folgende Untersuchung in diesem Kanton angesiedelt wird. Dabei wird insbesondere auf die für die Bildungsungleichheit relevanten Aspekte wie die Vorgaben zu Förderangeboten und Selektion sowie die Organisation der Übergänge fokussiert.

5 Exkurs – Das Bildungssystem des Kantons Zürich

In der vorliegenden Arbeit werden Schulen aus der Stadt Zürich untersucht. Für alle diese Schulen gelten die gleichen Vorgaben, Bedingungen und Strukturen der Makroebene, welche hier vorgestellt werden. Nach einem kurzen Überblick über die Organisation des Schulsystems werden die Vorgaben zu Förderangeboten, Organisation der Übergänge und die Selektionsvorgaben dargestellt.

Organisation

Die Volksschule des Kantons Zürich ist auf drei Ebenen organisiert: Auf der Kantons-, Bezirks- und Gemeindeebene²⁴.

Auf *kantonomaler Ebene* befinden sich der von den Stimmberechtigten gewählte Kantons- und Regierungsrat als gesetzgebendes und ausführendes Organ. Die Bildungsdirektion ist die Verwaltungsbehörde und umfasst unter anderem das Volksschulamt und den Lehrmittelverlag. Das Volksschulamt verwaltet das Lehrpersonal, teilt den Schulen Stellen zu und übt die zentrale Aufsichtsfunktion aus. Es ist zuständig für Unterrichtsfragen und Schulentwicklung. Der Bildungsrat ist die beratende Kommission der Bildungsdirektion in Fragen der Entwicklung des Bildungswesens oder bei bildungspolitischen Fragen und erlässt Reglemente zu Lehrplänen oder zu obligatorischen Lehrmitteln. Die Mitglieder sind in den Bereichen Bildung, Wirtschaft, Kultur und Sozialwissenschaften tätig (vgl. https://www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat.html).

Auf der *Ebene des Bezirks* ist der von den Stimmberechtigten gewählte Bezirksrat die erste Rekursinstanz gegen Beschlüsse der Schulpflege und wacht über die korrekte Amtsführung der Behörden auf Gemeindeebene, also auch der Schulpflege (vgl. <http://behoerdenhandbuch.ch/web/inhalt/merkmale-der-volksschule/>).

Auf der *Gemeindeebene*²⁵ leitet und beaufsichtigt die Schulpflege die Schulen. Gemäss VSG § 42 hat die Schulpflege insbesondere folgende Aufgaben: Festlegung der Organisation und

²⁴ Die Organisation auf Schulebene wird hier nicht thematisiert, da diese nicht zur Makroebene des Bildungssystems gehört

²⁵ In der Stadt Zürich liegen die Schulkreise auf der Ebene der Schulgemeinden. Es werden 7 Schulkreise unterschieden.

der Angebote der Schulen, Beschlussfassung über das Organisationsstatut, Genehmigung des Schulprogramms, Anstellung und Entlassung der Schulleitung, der Lehrpersonen und der übrigen Mitarbeitenden sowie deren Zuteilung an die Schulen, Aufsicht über die Schulleitung und die Lehrpersonen sowie deren Beurteilung, die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler an die Schulen, Zuteilung der finanziellen Mittel an die Schulen und Kontrolle über deren Verwendung sowie die Information der Öffentlichkeit.

Vorgaben zu Förderangeboten

Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (ausgeprägte Begabungen, erschwerte Lern- und Verhaltensvoraussetzungen und/oder Deutsch als Zweitsprache) werden, wenn möglich, in Regelklassen integriert. Ergänzend zum Regelunterricht gibt es zusätzliche Förderangebote (vgl. Abbildung 11), welche mehrheitlich unter dem Begriff *integrative Förderung* zusammengefasst werden. Darin sind sowohl Angebote für Schüler*innen mit besonderen Begabungen als auch mit besonderen Bedürfnissen enthalten. Diese Angebote unterstützen die Regellehrpersonen in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, fördern einzelne Schüler*innen oder Gruppen innerhalb oder ausserhalb des Klassenverbandes.. Bei Auffälligkeiten können die Schüler*innen in therapeutische oder sonderpädagogische Massnahmen überwiesen werden. Ein weiteres Angebot ist Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Speziell ausgebildete DaZ-Lehrpersonen fördern Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen, integriert im Klassenverband oder in klassenübergreifenden Kleingruppen. Die Zuteilung der Schüler*innen in bestimmte Fördermassnahmen erfolgt im Kanton Zürich nach einem schulischen Standortgespräch, welches mit Lehrpersonen, Eltern und evtl. weiteren Fachpersonen durchgeführt wird. Für die Fördermassnahmen stehen finanzielle Mittel (in Form von Anstellungsprozenten, sogenannten Vollzeiteinheiten) zur Verfügung, welche aufgrund der Schülerzahlen und des Sozialindex der Gemeinde zugeteilt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).



Abbildung 11: Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Kanton Zürich

(https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/00_grafik_register.pdf.spooler.download.1392989369466.pdf/00_grafik_register.pdf)

Zusätzlich existieren verschiedene Sonderschulen: die heilpädagogische Schule, die Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte sowie die Schule für Sehbehinderte. In allen drei Sonderschultypen gibt es sowohl die Möglichkeit der separierten Sonderschulung als auch der integrierten Sonderschulung. Die heilpädagogischen Sonderschulklassen sind dabei meistens örtlich in Regelschulhäuser integriert, die Klassen der Schule für Körper- und Mehrfachbehinderte und die Schule für Sehbehinderte befinden sich in eigenen Schulhäusern. Bei der integrierten Sonderschulung werden die Schüler*innen in Regelklassen integriert und durch Fachpersonal begleitet und die Regellehrpersonen unterstützt und beraten (www.stadt-zuerich.ch/hps).

Ein weiteres Angebot des Kantons Zürichs betrifft Schulen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen und/oder ausländischen Schüler*innen. Dies gilt für Schulen mit einem Mischindex des Fremdsprachigen- und Ausländeranteils ab 40%. Das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) unterstützt diese Schulen fachlich und finanziell, sodass zusätzliche Angebote in den Bereichen Sprache, Schulerfolg und sozialer Integration angeboten werden können. Diese Angebote werden schulspezifisch definiert und umgesetzt.

Eines der Ziele von QUIMS ist es, die soziale Ungleichheit zu verringern (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2016) Dies ist im Volksschulgesetz des Kantons Zürichs wie folgt festgelegt:

§ 25. Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger stellen zusätzliche Angebote zur Verfügung. Diese heben das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, indem sie insbesondere die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler verbessern sowie die Integration und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern fördern.

Organisation der Übergänge

Gemäss Verordnung zum Volksschulgesetz treten die Schüler*innen nach einer zweijährigen Kindergartenzeit im Alter von sechs Jahren in die Primarschule über. Diese dauert sechs Jahre, wobei im Normalfall nach drei Jahren die Lehrpersonen und die Zusammensetzung der Klassen wechselt. Auf der Primarstufe können die Klassen als Jahrgangsklassen oder jahrgangsgemischt gebildet werden. Die Klassenbildung nach Leistungsanforderungen ist in der Kindergarten- und der Primarstufe nicht zulässig. Die Schüler*innen werden – je nach Klassenstufe – zwischen 4 und 10 Lektionen in Halbklassen oder im Teamteaching unterrichtet. Zweimal jährlich erhalten die Schüler*innen ein Zeugnis zu den Bereichen Leistung, Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, auf der Primarstufe eine Klasse zu wiederholen oder zu überspringen.

Nach 6 Jahren Primarschule erfolgt der Übertritt in eines der Niveaus der Sekundarstufe oder ins Langzeitgymnasium. Im Kanton Zürich können grundsätzlich drei verschiedene Niveaus geführt werden, in der Stadt Zürich werden neben dem Gymnasium jedoch nur zwei Niveaus angeboten: „In der Abteilung A werden von den Schülerinnen und Schülern anspruchsvollere Kompetenzen erwartet und in der Abteilung B grundlegende Kompetenzen gefördert und gefordert“ (www.stadt-zuerich.ch/sekundarschule).

Selektionsvorgaben

Das Übertrittsverfahren von der Primarstufe in die Sekundarstufe (ohne Gymnasium) erfolgt in mehreren Schritten. Zuerst formuliert die Lehrperson eine Übertrittsempfehlung. Diese basiert auf einer Gesamtbeurteilung. Miteinbezogen wird das Zeugnis mit den oben genannten Bereichen sowie der Entwicklungsstand des Kindes. In einem Gespräch mit den Eltern und dem Kind wird diese Empfehlung kommuniziert. Wenn die Eltern einverstanden sind, gilt die Empfehlung als Zuteilung. Wenn keine Einigung erzielt werden kann, werden Gespräche mit weiteren Personen geführt. Schlussendlich entscheidet im Zweifelsfall die Schulpflege der Sekundarstufe. Für einen Übertritt ins Langzeitgymnasium muss eine Aufnahmeprüfung in Deutsch und Mathematik abgelegt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2013) .

6 Forschungsfragen

Das grundlegende Ziel dieser Arbeit ist es, aufgrund des Modells zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit (vgl. Kapitel 4) für fünf Zürcher Primarschulen Chancen und Risiken zur Bearbeitung von sozialer Bildungsungleichheit herauszuarbeiten. Die untersuchten Schulen haben alle einen hohen Anteil an Kindern aus sozial schwachen Familien welche gemäss den vorliegenden Studien (vgl. Kapitel 3) ein hohes Risiko für Bildungsungleichheit mit sich tragen. Aus den in den vorhergehenden Kapiteln ausgeführten theoretischen Grundlagen und dem vorgestellten Modell wird die folgende Hauptfragestellung abgeleitet:

Welche Chancen und potenzielle Risikofaktoren in Bezug auf die Bearbeitung von Bildungsungleichheit können an den verschiedenen Schulen identifiziert werden?

Da die Studie auf Schulen der Stadt Zürich beschränkt ist, sind sowohl die Vorgaben auf der Makroebene als auch die gesellschaftlichen Anforderungen für alle Schulen identisch (vgl. Kapitel 5). Die Untersuchung ist somit auf die Meso- und Mikroebene fokussiert und berücksichtigt sowohl die Angebots- wie auch Nutzungsseite.

Gemäss dem Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit (vgl. Abbildung 10) können folgende Themenkomplexe, welche für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit durch Schulen relevant sind, unterschieden und untersucht werden: Die Wahrnehmung der Schülerschaft, Charakteristika der Schule und die Förderung sowie Selektion der Schüler*innen. Für die Analyse werden daraus vier verschiedene Themenkomplexe abgeleitet: (I) familiärer Hintergrund der Schüler*innen, (II) Charakteristika der Schule, (III) Förderung der Schüler*innen und (IV) Bildungsaspirationen und Übertritt in die Sekundarschule. Dabei interessiert a) die Perspektive der Lehrpersonen, b) die Perspektive der Schüler*innen sowie c) Informationen aus schulstatistische Daten, falls vorhanden. Bei der Perspektive der Lehrpersonen wird neben den Unterschieden zwischen den Schulen untersucht, inwiefern die Lehrpersonen innerhalb einer Schule eine ähnliche Wahrnehmung haben. Eine geteilte Wahrnehmung innerhalb der Schulen ist ein Merkmal von professionellen Lerngemeinschaften und eine wichtige Basis für eine gezielte Weiterentwicklung der Schule (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a). Es kann davon ausgegangen werden, dass eine geteilte Wahrnehmung für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit somit als Chance gezählt werden kann. Bei den Schüler*innen interessiert zusätzlich, ob sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem

familiären Hintergrund und der Wahrnehmung der Schüler*innen bestehen. Allfällige Zusammenhänge können Hinweise auf eine Benachteiligung von Schüler*innen, aber auch auf einen Versuch, diese Nachteile auszugleichen. Daraus ergeben sich für die verschiedenen Themenkomplexe folgende Forschungsfragen, welche hier kurz vorgestellt werden. Diese Forschungsfragen dienen der Beschreibung von Chancen und potentiellen Risikofaktoren für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit und haben somit einen explorativen Charakter. Es werden keine Hypothesen aufgestellt, jedoch werden aufgrund der Theorien und der bisherigen Forschungsbefunde Erwartungen formuliert.

6.1 Themenkomplex I – Familiärer Hintergrund der Schüler*innen

Dieser Themenkomplex fokussiert auf die folgende Subfragestellung: *Wie nehmen Lehrpersonen den familiären Hintergrund der Schüler*innen wahr?* Diese Wahrnehmungen sind gemäss dem Modell für Ungleichheit relevant für die Angebotsgestaltung an der Schule (vgl. Abbildung 10). Für eine mögliche Reduktion von schulischer Ungleichheit ist es von Bedeutung, dass die Schulen ihr Angebot an die Schülerschaft anpassen, um eine optimale Förderung dieser zu ermöglichen. Die untersuchten Schulen sind alle in Quartieren mit einem tiefen sozioökonomischen Index, welcher sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft widerspiegelt. Zugleich erfahren einige dieser Schulen eine Veränderung bezüglich der Schülerschaft (Gentrifizierung). In diesem Themenkomplex wird der Fokus auf die Wahrnehmung von Veränderungen durch die Lehrpersonen gelegt, da diese eine Schulentwicklung anstossen können (Ackermann & Rahm, 2004). Es wird angenommen, dass Schulen adaptiv auf sozialen Wandel reagieren (Emmerich & Maag Merki, 2017). Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft können dazu führen, dass in den Schulen, bspw. Förderangebote, entsprechend angepasst werden müssen. Zusätzlich interessieren die Angaben der befragten Schüler*innen zu ihrem familiären Hintergrund sowie die entsprechenden schulstatistischen Daten. Die konkreten Forschungsfragen lauten:

FF 1.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung von Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft?

Die Schulen sind alle in vergleichbaren Lagen weisen einen ähnlich hohen Anteil an fremdsprachigen und ausländischen Kinder auf, jedoch zeigen sich bereits beim QUIMS-

Index²⁶ Unterschiede. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen die Zusammensetzung der Schülerschaft verschieden wahrnehmen (Fend, 2008a).

FF 1.2 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft ähnlich wahr?

Erwartet wird, dass die Lehrpersonen an einigen Schulen die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft ähnlich wahrnehmen, an anderen Schulen jedoch nicht. Die untersuchten Schulen sind alle bei QUIMS (vgl. Exkurs Kapitel 3.3.1) und wählen in diesem Zusammenhang Förderschwerpunkte aus. Sie konzipieren Förderangebote für ihre Schüler*innen. Idealerweise tauschen sich die Lehrpersonen über Potenziale und Probleme ihrer Schülerschaft aus und können eine gemeinsame Wahrnehmung der Schülerschaft entwickeln. In Schulen, in denen dieser Austausch nicht intensiv ist, wird erwartet, dass sich diese gemeinsame Wahrnehmung nicht entwickeln konnte.

*FF 1.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich des familiären Hintergrunds?*

Aufgrund des theoretischen Samplings der Schulen, sind in der Untersuchung alle Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus sozial schwachen Familien einbezogen worden. Trotzdem unterscheiden sich die Schulen gemäss QUIMS-Index in ihrer Zusammensetzung. Daher wird erwartet, dass sich diese Unterschiede auch in den Antworten der Schüler*innen widerspiegeln.

6.2 Themenkomplex II: Schulcharakteristika

Der zweite Themenkomplex widmet sich der folgenden Subfragestellung: *Wie nehmen Lehrpersonen und Schüler*innen unterschiedliche Schulcharakteristika wahr?*

Erwartungswidrig erfolgreiche Schulen zeichnen sich durch ähnliche Strategien aus. Dazu gehören beispielsweise eine Fokussierung auf Lehren und Lernen, eine förderorientierte Schulleitung und eine positive Schulkultur. Diese Aspekte werden als *Schulcharakteristika*

²⁶ Der QUIMS-Index ist ein Mischindex und errechnet sich aus dem Mittel des Anteils Fremdsprachiger und des Anteils ausländischer Schülerinnen und Schüler, wobei diejenigen aus Deutschland, Österreich und Lichtenstein nicht gezählt werden (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2008, S. 6)

zusammengefasst. In diesem Themenkomplex werden folgende Forschungsfragen untersucht:

FF 2.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Schulcharakteristika?

Es wird erwartet, dass sich die Schulen in der Wahrnehmung verschiedener Schulcharakteristika unterscheiden. Trotz gleicher Rahmenbedingungen und einer ähnlichen Schülerschaft können einerseits durch Rekontextualisierungsleistungen ganz unterschiedliche Ausgestaltungen von Schulen entstehen (Fend, 2008b), und andererseits kann sich die Zusammensetzung des Kollegiums unterscheiden, was wiederum zu Unterschieden beispielsweise beim Schulklima führen kann (vgl. Bellin, 2009; Reindl & Gniewosz, 2017).

FF 2.2 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Schulcharakteristika ähnlich wahr?

Innerhalb der Schule wird davon ausgegangen, dass sich die Wahrnehmung der Lehrpersonen zu den verschiedenen Schulcharakteristika deckt (Janke, 2006). Die Wahrnehmung der verschiedenen Aspekte der Schule ist bspw. relevant für die Konzeption von Förderangeboten, aber auch von disziplinarischen Massnahmen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Lehrpersonen einer Schule austauschen und so eine gemeinsame Sicht entwickeln (vgl. Halbheer & Kunz, 2011; Reindl & Gniewosz, 2017).

*FF 2.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Schulcharakteristika?*

In Übereinstimmung mit den Annahmen zur Wahrnehmung der Lehrpersonen wird auch bei den Schüler*innen davon ausgegangen, dass sie die Schulcharakteristika je nach Schule unterschiedlich wahrnehmen.

*FF 2.4 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und ihrer Wahrnehmung der Schulcharakteristika?*

Einschlägige Forschungsbefunde zeigen, dass sich ein gutes Schulklima positiv auf die Motivation und das Lernen der Schüler*innen auswirkt (bspw. D. Becker & Birkelbach, 2017). Gemäss Moser et al. (2011) hängt aus Sicht der Schüler*innen die Einschätzung des Klimas nicht vom familiären Hintergrund, wie bspw. von der Erstsprache oder der sozialen

Herkunft, ab. Das Arbeitsklima in den Unterrichtsstunden wird jedoch von Schüler*innen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund tiefer eingeschätzt als von Schüler*innen aus schwächeren Familien. Somit wird erwartet, dass sich Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und der Wahrnehmung einzelner Aspekte der Schule, insbesondere des Schulklimas zeigen.

6.3 Themenkomplex III – Unterstützung und Förderung der Schüler*innen

Schulen haben, neben dem Auftrag der Selektion, den Auftrag, die Schüler*innen, ihrem Potenzial entsprechend, möglichst optimal zu fördern. Das Angebot der Schule soll an die Schüler*innen angepasst sein, sodass diese gut lernen können. In diesem Themenkomplex interessiert die Subfrage: *Wie schätzen die Lehrpersonen und die Schüler*innen die Förderung an ihrer Schule ein?*

Um den Förderbedarf durch zusätzliche Angebote und durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung abzudecken, müssen die Lehrpersonen wissen, wie gross und in welchem Bereich die Schüler*innen überhaupt Unterstützungsbedarf haben. Die erste Forschungsfrage lautet daher:

*FF 3.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs der Schüler*innen?*

Auch hier wird davon ausgegangen, dass sich die Wahrnehmungen der Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden.

Die daran anschliessende Forschungsfrage lautet:

FF 3.2 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Umsetzung der Förderung an ihrer Schule?

Es wird angenommen, dass sich die Schulen in der Einschätzung, wie gut der Unterstützungsbedarf durch die Schulen abgedeckt werden kann, nicht unterscheiden.. Die Schulen verfolgen das gleiche Ziel, nämlich die optimale Unterstützung und Förderung der Schüler*innen. Daher werden die Lehrpersonen davon ausgehen, dass der Unterstützungsbedarf gut abgedeckt werden kann.

Im Blick auf beide Aspekte, für den Förderbedarf wie für die Abdeckung des Förderbedarfs, wird wiederum untersucht, ob die Einschätzungen innerhalb der Schule kongruent sind:

*FF 3.3 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule den Unterstützungsbedarf ihrer Schüler*innen ähnlich wahr?*

Auch bezüglich der Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs wird erwartet, dass sowohl Schulen mit kongruenten Wahrnehmungen als auch mit divergenten Einschätzungen der Lehrpersonen vorkommen.

FF 3.4. Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Umsetzung der Förderung an ihrer Schule ähnlich wahr?

Hier wird davon ausgegangen, dass diese Einschätzung innerhalb der Schulen eher kongruent und vorwiegend positiv ist, da die Förderung der Schüler*innen eine Kernaufgabe gerade von Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf bildet. Im Rahmen von QUIMS konnten die einzelnen hier untersuchten Schulen selbst die Schwerpunkte der Förderung setzen. Daher wird davon ausgegangen, dass an diesen Schulen eine vertiefte Auseinandersetzung über die Unterstützung und Förderung stattfindet, was zu geteilten Wahrnehmungen führen kann (Janke, 2006, S. 16).

Für die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen werden die Daten der Schüler*innen-Befragung herangezogen:

*FF 3.5 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs?*

*FF 3.6 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Förderung?*

Da davon ausgegangen wird, dass sich die Zusammensetzung der Schüler*innen bezogen beispielsweise auf den Migrationshintergrund oder auf die Erstsprache zwischen den Schulen unterscheiden, kann auch davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler*innen sowohl bezüglich der Wahrnehmung ihres Unterstützungsbedarfs als auch bezüglich der Wahrnehmung der Förderung unterscheiden.

*FF 3.7 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und dem Unterstützungsbedarf der Schüler*innen? resp. der wahrgenommenen Förderung durch die Schule?*

*FF 3.8 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und der wahrgenommenen Förderung durch die Schule?*

Es wird angenommen, dass sich Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und dem Unterstützungsbedarf sowie der wahrgenommenen Unterstützung zeigen. Diese Zusammenhänge sind nicht an allen Schulen gleich. Vielfältige Forschungsbefunde zeigen, dass der Schulerfolg der Schüler*innen in Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund steht (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.3). Einerseits zeigen primäre Effekte, dass die Leistung mit dem sozioökonomischen und dem soziokulturellen Hintergrund zusammenhängen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass in allen Schulen ein Zusammenhang zwischen dem Unterstützungsbedarf der Schüler*innen und dem familiären Hintergrund zu finden ist. Ergebnisse zu erwartungswidrig erfolgreichen Schulen (vgl. Kapitel 3.3.2) bestätigen andererseits aber auch die Annahme, dass durch unterschiedliche Mechanismen auf der Mikroebene des Unterrichts (3.3.3) die Schüler*innen unterschiedliche Unterstützung erfahren. Dies führt dazu, dass dieser Zusammenhang nicht an allen Schulen gleich hoch ist.

6.4 Themenkomplex IV – Bildungsaspirationen, Übertritt in die Sekundarstufe I

*Zu diesem Themenkomplex interessiert folgende Subfragestellung: Wie nehmen Lehrpersonen und Schüler*innen die Bildungsaspirationen von verschiedenen Akteuren für einen Übertritt auf eines der verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe I wahr?*

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die Unterschiede zwischen den Schulen.

*FF 4.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzung des Potenzials ihrer Schüler*innen sowie der Einschätzung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen sowie der Eltern in Bezug auf den Übertritt in die Sek I?*

Es wird angenommen, dass sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden in Bezug auf die Einschätzung des Potenzials der Schüler*innen unterscheiden.

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich wiederum mit der Wahrnehmung innerhalb der Schule:

*FF 4.2 Unterscheiden sich die Lehrpersonen innerhalb der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzungen zum Bildungspotential und zu den Bildungsaspirationen der Schüler*innen und Eltern?*

Es wird erwartet, dass sowohl Schulen mit kongruenten als auch mit divergenten Einschätzungen vorkommen.

Anschliessend wird die Sicht der Schüler*innen miteinbezogen:

*FF 4.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzung ihres Potenzials sowie der Einschätzung der Bildungserwartungen der Eltern sowie der Lehrpersonen in Bezug auf den Übertritt in die Sek I?*

Auch hier wird von Unterschieden ausgegangen.

*FF 4.4 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und den Bildungsaspirationen der Schüler*innen?*

Grundsätzlich zeigt die Forschung einen starken Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und den Bildungsaspirationen. Je besser der familiäre Hintergrund ist, desto höher sind auch die Bildungsaspirationen. Die Befunde zu erwartungswidrig erfolgreichen Schulen zeigen aber, dass in diesen Schulen dieser Zusammenhang kleiner oder nicht vorhanden ist. Somit kann es je nach Schule zu unterschiedlich ausgeprägten Zusammenhängen zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und den Bildungsaspirationen kommen.

Als weitere Informationsquelle werden die schulstatistischen Daten miteinbezogen. Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

FF 4.5 Inwiefern unterscheiden sich die Übertrittsquoten der verschiedenen Schulen?

Aufgrund der schulstatistischen Angaben können die Übertrittsquoten der einzelnen Schulen berechnet werden. Es wird angenommen, dass grundsätzlich ein kleiner Anteil an Schüler*innen ans Gymnasium übertritt und der Hauptteil der Schüler*innen in die Sek A oder Sek B wechseln, der Anteil der jeweiligen Übertritte jedoch schulspezifisch variiert.

7 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden zuerst das Gesamtprojekt (Kapitel 7.1) und das Forschungsdesign (Kapitel 7.2) skizziert. In Kapitel 7.3 werden die Erhebungsinstrumente der Lehrpersonen- und der Schüler*innenbefragung dargestellt, in Kapitel 7.4 wird die weitere Datengrundlage erläutert. In Kapitel 7.5 werden die verschiedenen Datenquellen und Erhebungsinstrumente für die verschiedenen Themenkomplexe im Überblick dargestellt.

7.1 Gesamtprojekt

Die Dissertation wird im Rahmen des Projektes „Kontextorientierte Schulentwicklung – Eine fallvergleichende Studie zu adaptiv-kompensatorischen Handlungsstrategien von Primarschulen“, welches mit Unterstützung des SNF (SNF-Projekt Nummer 150133) zwischen Februar 2014 und Januar 2017 von der Universität Zürich unter der Leitung von Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Universität Zürich) und Dr. Marcus Emmerich (Universität Tübingen) durchgeführt wurde.

Das Ziel des Projektes war es, die internen Handlungsorientierungen der Lehrpersonen und Schulleitungen in den einzelnen Schulen im Hinblick auf den Umgang mit Bildungsungleichheiten zu identifizieren und aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu beschreiben. Untersucht wurde, welche Strategien Schulen entwickeln, um auf die sozial ungleichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen zu reagieren, und welche Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen und Schulleitungen handlungsleitend sind. Anhand eines kriterialen Samples wurden sieben Primarschulen der Stadt Zürich mit vergleichbaren soziostrukturellen und institutionell-organisatorischen Kontextbedingungen ausgewählt. Als Kontextbedingung wurde ein hoher Anteil an fremdsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund gewählt. Neben der vergleichbaren Zusammensetzung der Schülerschaft wurden die Schulen so ausgewählt, dass sie sich bezüglich ihrer adaptiv-kompensatorischen Förderstrategien sowie bezüglich ihrer Grösse unterscheiden. Methodisch basiert das Projekt auf der Triangulation von qualitativ-rekonstruktiver und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Emmerich & Maag Merki, 2017).

Für das Gesamtprojekt KoS wurden folgende Erhebungs- und Auswertungsmethoden eingesetzt:

- inhaltsanalytische Auswertung von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews mit den Schulleitungen
- dokumentarische Auswertung von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen und Schulleitungen
- statistische Auswertung der standardisierten Befragungen (Fragebogen) von Schulleitungen, Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen
- statistische Auswertung der standardisierten Befragungen (Fragebogen) von Schüler*innen der Klassenstufen 4 bis 6
- inhaltsanalytische Auswertung von schulinternen und schuladministrativen Dokumenten
- statistische Auswertung von schulstatistischen und soziodemografischen Daten

Die Datenerhebungen bei den Schulleitungen fanden im Sommer 2014, die weiteren Erhebungen im Frühjahr 2015 statt.

Die Auswertungen der qualitativen Daten ermöglichte es, die Orientierungen in den Schulen zu rekonstruieren und schulspezifische Fallportraits zu erstellen, welche die unterschiedlichen Rekontextualisierungs- und adaptiv-kompensatorischen Förderstrategien aufzeigen (Kamm, 2019). Die quantitativen Daten wurden genutzt, um Kongruenzen und Divergenzen schulinterner Kontextfaktoren sichtbar zu machen und zu den qualitativen Befunden in Beziehung zu setzen (Emmerich & Maag Merki, 2017). Die vorliegende Arbeit verwendet insbesondere die quantitativen Daten und fokussiert auf die Faktoren, welche für die Erzeugung aber auch Bearbeitung von sozialer Ungleichheit von Bedeutung sind. Das Forschungsdesign der Dissertation wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

7.2 Forschungsdesign

Um die Fragestellungen (vgl. Kapitel 6) zu beantworten, werden verschiedene Perspektiven auf die für die Bildungsungleichheit relevanten Faktoren untersucht werden. Ausgewertet werden Daten aus den standardisierten Befragungen (Fragebogen) von Lehrpersonen, von Schüler*innen sowie schulstatistische und soziodemografische Daten. Die Datenerhebungen

bei den Lehr- und Fachpersonen sowie bei den Schüler*innen erfolgten im Frühjahr 2015. Die Datenquellen werden in den Kapitel 7.3 und 7.4 näher beschrieben

Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es, Chancen und Risiken für die (Re-)Produktion von sozialer Bildungsungleichheit an Schulen identifizieren können. Die Untersuchung ist als Fallvergleich angelegt, wobei als Fall die einzelne Primarschule als organisierte Handlungseinheit festgelegt ist. In die Analysen werden fünf der sieben Projektschulen mit vergleichbaren soziostrukturellen und institutionell-organisatorischen Kontextbedingungen einbezogen. Zwei Schulen weisen gegenüber den anderen Schulen einen viel geringeren Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen oder Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf und unterscheiden sich daher bezüglich der Kontextbedingungen und werden nicht in die Auswertungen miteinbezogen.

Die Auswertung erfolgt in vier Schritten, die ersten drei Schritte werden für jeden Themenkomplex separat durchgeführt.

1 Perspektive der Lehrpersonen

Aus der Perspektive der Lehrpersonen interessiert, wie diese verschiedene Aspekte der vier Themenkomplexe (Selektion, Förderung, Komposition und weiteren Schulcharakteristika) wahrnehmen. Wie aus den theoretischen Vorarbeiten bekannt ist, können Wahrnehmungen handlungsleitend sein, so auch für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit (Rutter, 2019; Weitkämper, 2018) . Aufgrund der Rekontextualisierungsleistungen durch die Lehrpersonen wird erwartet, dass sich Schulen in den meisten Bereichen unterscheiden. Im Fokus des Interesses steht daher, wo sie sich unterscheiden, ob sich beispielsweise Muster erkennen lassen. In einem weiteren Schritt wird untersucht, inwiefern die Lehrpersonen innerhalb einer Schule kongruente Wahrnehmungen haben. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass innerhalb der Schulen ein grosser Handlungsspielraum besteht, beispielsweise bezüglich der Umsetzung der Förderung. Dabei ist von Interesse, ob die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die gleiche Wahrnehmung haben und somit vermutlich auch Einigkeit bezüglich der Ausgestaltung der Fördermassnahmen bestehen.

*2 Perspektive der Schüler*innen*

In einem zweiten Schritt wird im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modell, die Perspektive der Schüler*innen beigezogen. Auch hier interessiert, ob sich die Wahrnehmungen der

Schüler*innen zwischen den verschiedenen Schulen unterscheidet. Ebenfalls wird untersucht, ob sich Korrelationen zwischen den verschiedenen Aspekten und dem familiären Hintergrund der Schüler*innen zeigen. Auch hier interessiert wieder, ob sich bei den verschiedenen Schulen spezifische Muster zeigen.

3 Schulstatistische und soziodemografische Daten

Als drittes werden, wenn vorhanden, noch schulstatistische Daten, bspw. zur Zusammensetzung der Schülerschaft oder zu Übertrittsquoten schulspezifisch ausgewertet. Diese dienen dazu, eine weitere Perspektive auf die verschiedenen für die Bildungsungleichheit relevanten Aspekte zu erhalten um diese mit den Wahrnehmungen der Lehrpersonen und Schüler*innen vergleichen zu können.

4 Ergebnistriangulation (Fallportraits der Schulen)

In einem vierten Schritt werden die unterschiedlichen Ergebnisse im Sinne einer Ergebnistriangulation miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird für jede Schule ein Fallportrait erstellt und Chancen und Risiken für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit identifiziert.

7.3 Standardisierte Erhebung mittels Fragebogen

Die standardisierten Erhebungen erfolgten sowohl bei den Lehr- und Fachpersonen als auch bei den Schüler*innen mittels schriftlicher Fragebögen. Die in den beiden Fragebögen eingesetzten Skalen wurden einerseits von bewährten Instrumenten aus der Forschungsliteratur übernommen, welche teilweise für das vorliegende Projekt angepasst wurden, andererseits wurden Skalen auch selbst entwickelt. Stark veränderte und selbst entwickelte Skalen wurden in einem Pre-Test eingesetzt, analysiert und gegebenenfalls nochmals angepasst. Für den Pre-Test bei den Lehrpersonen wurden 64 Personen von unterschiedlichen Stufen und Schulen befragt, der Pre-Test für den Schüler*innen-Fragebogen wurde bei 153 Schüler*innen der 4., 5. und 6. Klasse an zwei Schulstandorten durchgeführt.

Im Anschluss an die Haupterhebung wurde für jede Skala eine explorative Faktorenanalyse²⁷ in SPSS durchgeführt. Diese untersucht, ob die gemessenen manifesten Variablen alle den gleichen latenten Faktor repräsentieren oder ob mehrere Dimensionen hinter den manifesten Variablen verborgen sind. In einem ersten Schritt wird eine Korrelationsmatrix erstellt, welche die Korrelationen zwischen allen manifesten Variablen beinhaltet. Das Ziel der Faktorenanalyse ist es nun, Gruppen von Variablen zu suchen, welche untereinander stark, aber nicht oder nur wenig mit Variablen ausserhalb dieser Gruppen korrelieren. Diese Gruppen von Variablen werden als Faktoren bezeichnet. Die Korrelation der einzelnen Items auf den Faktor wird als Ladung bezeichnet. Die Extraktion der Faktoren erfolgt iterativ. Der erste Faktor soll dabei so viel Varianz der einbezogenen Variablen erklären wie möglich. Wenn nach der Extraktion des ersten Faktors noch ein substantieller Betrag an nicht erklärter Varianz vorhanden ist, wird ein neuer Faktor gesucht, welcher diese Varianz bestmöglich aufklärt. Ein Faktor wird dann aufgenommen, wenn er mehr Varianz erklärt als die ursprüngliche Variabel (Kaiser-Guttman-Kriterium). Durch Rotationsalgorithmen werden die Faktorladungen so auf die Faktoren verteilt, dass die Ladungen optimiert werden (vgl. Bortz & Schuster, 2010; Field, 2013; Grob, 2011). Die meisten Skalen waren eindimensional. Zeigte sich, dass die Skala mehrdimensional war, wurden - falls inhaltlich sinnvoll – zwei Skalen gebildet oder einzelne Items mit geringer Faktorladung ausgeschlossen.

Zur Einschätzung der Qualität der Skalen wurde die Trennschärfe der einzelnen Items und Cronbachs Alpha als Mass der internen Konsistenz berechnet. Die Trennschärfe r_{it} gibt an, wie gut ein einzelnes Item die betreffende Skala repräsentiert und berechnet sich als Korrelation r_{it} des Items i mit dem Gesamtmittelwert t aller anderen Items der Skala.

$$r_{it} = \frac{cov(i, t)}{s_i \cdot s_t}$$

Dabei gilt, dass Trennschärfewerte über 0.50 als hoch einzustufen sind, als unterer Grenzwert wird ein Wert von mindestens 0.30 empfohlen. Ein höherer Wert ist nicht unbedingt besser als ein etwas niedrigerer. Hohe Werte können auch auf eine Redundanz der Items verweisen. Das Hinzuziehen von Items mit geringer Trennschärfe führt zu einer

²⁷ Eine detaillierte Beschreibung liefern Bortz und Schuster (2010).

grösseren inhaltlichen Breite der Skala. Daher müssen bei der Entscheidung, ob ein Item für die Skala verwendet wird oder nicht, neben der Kennzahl der Trennschärfe immer auch inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden²⁸ (Döring & Bortz, 2016b).

Als Mass für die interne Konsistenz wurde für jede Skala die durchschnittliche Korrelation (Cronbachs Alpha) zwischen allen Einzelitems berechnet. Ein hoher Wert von Alpha deutet auf eine hohe interne Konsistenz hin. In den Sozialwissenschaften wird ein Alpha von .7 als zufriedenstellend interpretiert. Dabei ist zu beachten, dass nicht nur die Item-Interkorrelation einen Einfluss auf Alpha hat, sondern auch die Anzahl der verwendeten Items. Daher kann auch bei einer geringen Anzahl an Items ein tieferes Alpha akzeptabel sein (vgl. Bortz & Schuster, 2010; Döring & Bortz, 2016b; Kuckartz, Rädiker, Ebert, & Schehl, 2013).

$$\text{Cronbachs } \alpha = \frac{k \cdot \bar{r}}{1 + (k - 1) \cdot \bar{r}} = \frac{k}{k - 1} \cdot \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k \text{Var}_{xi}}{\text{Var}_x} \right)$$

k : Anzahl der Items der Skala, \bar{r} : mittlere Interkorrelation der Items,

xi : Itemwerte von 1 – k , x : Testwert als Summe aller Itemwerte

Für die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Skalen gilt, dass alle Skalen eindimensional sind und sowohl die Trennschärfe als auch Cronbachs Alpha zufriedenstellend sind.

Um zu untersuchen, ob es in den verschiedenen Skalen eine schulspezifische Perspektive gibt, werden die Intraklassenkorrelationen ICC(1) und ICC(2) verwendet. In der vorliegenden Untersuchung werden beide ICCs als Methode zur Beschreibung von kollektiven und individuellen Perspektiven von Lehrpersonen und Schüler*innen eingesetzt. Der ICC (1) schätzt die Reliabilität eines Urteils einer einzelnen Person. Berechnet wird der ICC (1) aus der Varianz zwischen den Schulen (τ^2) und der Varianz innerhalb der Schule (σ^2) und gibt somit den Anteil der Gesamtvarianz an, der auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen ist. Kleine Werte deuten auf kleine Unterschiede zwischen Schulen hin. Der ICC(1) ist selten niedriger als .30 (Lüdtke et al., 2006).

²⁸ Bei den folgenden drei Skalen aus dem Lehrpersonenfragebogen liegt Cronbachs Alpha bei .6. Da diese aus nur drei resp. vier Items gebildet wurden, werden diese Skalen trotzdem miteinbezogen.

$$ICC(1) = \frac{\tau^2}{(\tau^2 + \sigma^2)}$$

Der ICC(2) bezieht sich nicht auf die Individualebene, sondern gibt die Reliabilität der auf Schulebene aggregierten Skalenmittelwerte an. Ein hoher ICC(2) ($> .70$) zeigt eine deutliche, gemeinsame Bewertung des Konstrukts innerhalb der Schulen an. Der ICC (2) lässt sich aus der Formel des ICC(1) schätzen und wird mit steigender Anzahl Lehrpersonen pro Schule (k) grösser. Bei ungleich grossen Gruppen wird für k die mittlere Gruppengrösse (= mittlere Anzahl Lehrpersonen pro Schule) eingesetzt.

$$ICC(2) = \frac{k * ICC(1)}{1 + (k - 1) * ICC(1)}$$

Die Werte vom ICC(1) sind bei fast allen Skalen kleiner als 0.30. Das bedeutet, dass ein einzelnes Urteil den Gruppenmittelwert nicht gut repräsentiert und es bedeutsame Unterschiede bezüglich der Einschätzungen innerhalb der Schulen geben muss. Aus diesem Grund werden neben den Mittelwertsunterschieden zwischen den Schulen, weitere Analysen innerhalb der Schulen gerechnet, für die Lehrpersonen Latente Klassenanalysen (vgl. Kapitel 8.5) sowie bei den Schüler*innen Korrelationen mit dem familiären Hintergrund (vgl. Kapitel 8.4.2). In den nächsten zwei Unterkapiteln werden die für die Untersuchung verwendeten Skalen und Einzelitems beschrieben und die Kennwerte (Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Teilnehmer*innen, Cronbachs Alpha, ICC(1) und ICC(2)) berichtet.

7.3.1 Befragung der Lehrpersonen

Die Datenerhebung bei den Lehr- und Fachpersonen erfolgte durch eine Online-Befragung auf der Plattform Unipark mittels der Software EFS Survey (Questback GmbH, 2015). Die jeweilige Schulleitung erhielt vom Projektteam eine E-Mail mit der Bitte, den Link für die Umfrage an die aus ihrer Sicht für die Schule relevanten Personen weiterzuleiten. Für die vorliegende Untersuchung stehen Skalen zum Unterricht im Zentrum, welche nur von den Lehrpersonen ausgefüllt werden mussten. Daher werden in die Analysen auch nur Lehrpersonen miteinbezogen. Dazu zählen Lehrpersonen mit und ohne

Klassenlehrer*innenfunktionen, schulische Heilpädagog*innen und Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden Angaben zur Funktion und Berufserfahrung der Lehrpersonen erhoben. Der zweite Themenblock beinhaltete Fragen zu Veränderungen an der Schule (bspw. bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft). Dieser wurde nur von Lehrpersonen beantwortet, welche seit mehr als einem Jahr an der jeweiligen Schule angestellt waren. Weitere Themen im Fragebogen waren die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen, die Unterstützung der Schüler*innen durch die Schule, das Potenzial und die Fähigkeiten der Schüler*innen sowie Einstellungen der Lehrpersonen bspw. zu schulischem Misserfolg. Am Ende des Fragebogens wurden noch personenbezogene Angaben zu Geschlecht, Pensum und Alter erhoben.

Nachfolgend werden die verschiedenen Skalen und Variablen, welche für die vorliegende Arbeit verwendet werden, erläutert. Inhaltliche Änderungen sowie Anpassungen bezüglich der Anzahl Items werden bei den jeweiligen Skalen erwähnt, nicht aber kleine Änderungen wie beispielsweise die einheitliche Verwendung des Terminus „Lehr- und Fachpersonen“ anstelle von Lehrern. Vereinheitlicht wurde bei allen Skalen die Skalierung. Falls nicht anders erwähnt, wird das sechsstufige Antwortformat mit der Skalierung *1 = trifft gar nicht zu* bis *6 = trifft genau zu* verwendet, unabhängig von der ursprünglichen Skalierung.

*Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen*

Der erste Themenkomplex beschäftigt sich mit den Schüler*innen, d.h. der Nutzungsseite im Angebot-Nutzungs-Modell. Wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, hängt der Bildungserfolg der Schüler*innen eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen. Uns interessiert, wie die Lehrpersonen die Zusammensetzung der Schülerschaft wahrnehmen, insbesondere inwiefern die Lehrpersonen Veränderungen wahrnehmen. Dahinter steckt die Annahme, dass Schulen ihre Unterstützungs- und Förderstrategien rekontextualisieren und an die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Anforderungen von Seiten der Eltern anpassen (vgl. Kapitel 2.2). Die eingesetzten Skalen zu den Veränderungen sind Eigenentwicklungen und zielen auf die subjektiv erlebten Veränderungen bezüglich starker und schwacher Schüler*innen sowie des Engagements und der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Wahrnehmung des elterlichen Unterstützungspotenzials. Gerade bei Übertrittsentscheidungen sind neben der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen häufig auch Argumente in Bezug auf die Unterstützung durch die Eltern handlungsleitend. Entscheidungen, welche sich auf leistungsfremde Merkmale stützen, können zu sozialer Ungleichheit führen (vgl. Kapitel 3.2.2). Erfasst wurde einerseits als Skala die Einschätzung der Lehrpersonen in Bezug auf das Unterstützungspotenzial der Eltern, und auf Einzelitemebene wurden verschiedene Gründe für fehlende Unterstützung abgefragt (vgl. Tabelle 3)

*Tabelle 3: Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung des familiären Hintergrunds der Schüler*innen und Eltern (Themenkomplex I)*

Dimension Quelle	Einleitungstext Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC</i> ₁	<i>ICC</i> ₂
¹ Veränderung des Anteils starker Schüler*innen Eigenentwicklung	Bitte schätzen Sie ein, wie sich die Zusammensetzung der Schüler/innen an Ihrer Schule in den letzten Jahren verändert hat. Anteil Schüler*innen mit hohem Leistungspotenzial (3)	126	3.14	.07	.63	0.36	0.92
¹ Veränderung des Anteils schwacher Schüler*innen Eigenentwicklung	Bitte schätzen Sie ein, wie sich die Zusammensetzung der Schüler/innen an Ihrer Schule in den letzten Jahren verändert hat. Anteil Schüler*innen mit tiefem Leistungspotenzial (3)	126	3.17	0.63	.63	0.00	0.00
¹ Veränderungen der leistungs- bezogenen Erwartungen Eigenentwicklung	Bitte schätzen Sie ein, was sich in Bezug auf die Elternschaft an Ihrer Schule in den letzten Jahren verändert hat. Erwartungen bezüglich Schulerfolg ihres Kindes (6)	126	3.42	0.48	.84	0.14	0.76
¹ Veränderung des Engagements der Eltern Eigenentwicklung	Bitte schätzen Sie ein, was sich in Bezug auf die Elternschaft an Ihrer Schule in den letzten Jahren verändert hat. Engagement der Eltern für die Schule (4)	126	3.15	0.54	.58	0.08	0.62
² Unterstützungspot enzial der Eltern Neuenschwander et al., 2001	Inwiefern treffen in Ihrer Schule die folgenden Aussagen betreffend Unterstützung der Schüler*innen durch deren Eltern zu? Die Eltern unserer Schüler/innen lernen mit ihrem Kind zusätzlich zu den Hausaufgaben (7)	126	3.15	0.71	.88	0.07	0.64
² Gründe für fehlende Unter- stützung der Eltern Eigenentwicklung	Wenn die Eltern ihre Kinder beim Lernen nicht unterstützen, liegt dies... ...an ihren fehlenden zeitlichen Möglichkeiten (6)	Einzelitems					
Anmerkungen: <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha), <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; ¹ Skalierungsstil Veränderungen: 1 = stark gesunken[...] 5 = stark gestiegen; ² Skalierungsstil: 1 = trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu							

Themenkomplex II: Schulcharakteristika

Unter dem Themenkomplex II werden verschiedene Aspekte der Ausgestaltung der Schule (Mesoebene) gefasst. Zentrale Aspekte für den Lernerfolg von Schüler*innen, welche immer wieder genannt werden, sind die Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren, Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium und störungsfreier Unterricht (vgl. Fend, 2008b; Halbheer & Kunz, 2011; Kunter et al., 2002; Pfeifer, 2014; Scheerens, 2000; Solomon, Battistich, & Hom, 1996). Theoretische Befunde weisen darauf hin, dass eine positive Schulkultur bzw. ein positives Schulklima ein zentrales Merkmal von erwartungswidrig erfolgreichen Schulen ist (vgl. Muijs et al., 2004; Racherbäumer, Funke, Ackeren, & Clausen, 2013a). Im Rahmen der Lehrpersonenbefragungen werden zum Themenkomplex Schulcharakteristika Skalen zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, zur Schulleitung, geteilten Vorstellungen und der kollektiven Selbstwirksamkeit eingesetzt (vgl. Tabelle 4) für einen Überblick.

Eine positive *Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen* ist ein Merkmal eines guten Unterrichts, aber auch ein Teil des Schulklimas (Quellenberg, 2009). Die eingesetzte Skala wurde von Bos, Buddeberg und Lankes (2005) übernommen.

Zur Einschätzung der Beziehung sowie der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung wurden 12 Items basierend auf Skalen von Bos (2005), Ditton (2001) und Roos und Wandeler (2012) eingesetzt, welche die Aspekte der Förderorientierung sowie der allgemeinen Unterstützung durch die Schulleitung beinhalten. Mittels der Faktorenanalyse konnten zwei Faktoren extrahiert werden, die inhaltlich sinnvoll sind: (1) *Förderorientierung der Schulleitung* und (2) *Vertrauen der Schulleitung* in die Arbeit der Lehrpersonen. Eine positiv wahrgenommene Förderorientierung der Schulleitung sowie eine gute Beziehung und Unterstützung durch die Schulleitung können zu einem positiven Schulklima beitragen (vgl. Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2003; Pfeifer, 2014).

Zur Zusammenarbeit und dem Konsens innerhalb der Schule wurden zwei Skalen eingesetzt: Die Skala zu *geteilten Zielen und Vorstellungen* an der Schule wurde aus angepassten Items der Skala zur gemeinsamen Ausrichtung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und schulischen Heilpädagog*innen (Roos & Wandeler, 2012) und Items aus der Skala zur programmatischen Kooperation (Maag Merki, Halbheer, & Kunz, 2005) entwickelt und im Pretest überprüft. Zur Erfassung der *kollektiven Selbstwirksamkeit* wurde auf eine

bestehende Skala zurückgegriffen, welche mit einem Item zu den Anforderungen bezüglich der Veränderungen der Schülerschaft ergänzt wurde (Maag Merki et al., 2005).

Tabelle :4 Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Schulcharakteristika (Themenkomplex II)

Dimension Quelle	Einleitungstext Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC₁</i>	<i>ICC₂</i>
Beziehung LP-SuS Bos et al., 2005	Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehr-/ Fachpersonen? Probleme von Schüler*innen werden an unserer Schule ernst genommen (7)	126	4.78	0.65	.81	0.00	0.09
Förderorientierung der Schulleitung Roos und Wandeler, 2012	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu? Unsere Schulleitung fördert eine wirksame Praxis der Lernunterstützung (3)	126	4.13	0.84	.80	0.14	0.79
Vertrauen in die Arbeit der Lehrpersonen Bos et al. 2005; Ditton, 2001	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu? Unsere Schulleitung hat Vertrauen in meine Fähigkeiten (7)	126	4.54	0.83	.91	0.00	0.00
Geteilte Vorstellungen und Ziele Maag Merki et al., 2005; Roos und Wandeler, 2012	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu? An unserer Schule haben wir gemeinsame Vorstellungen, wie Schüler/innen am besten gefördert werden können (9)	126	3.83	0.78	.93	0.00	0.00
Kollektive Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen Maag Merki et al., 2005	Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu? Auch wenn sich die Zusammensetzung unserer Schüler/innen verändert, können wir die pädagogische Qualität an unserer Schule hochhalten (6)	126	3.62	0.90	.87	0.14	0.78
<i>Anmerkungen: n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha), <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; Skalierungsstil: 1 = trifft gar nicht zu[...] 6 = trifft genau zu							

*Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen im Unterricht*

Auf der Mikroebene des Unterrichts ist die Förderung und Unterstützung der Schüler*innen ein wichtiger Aspekt für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit (vgl. Kapitel 3.3.3). Dabei interessierte uns, wie hoch die Lehrpersonen überhaupt den Unterstützungsbedarf in verschiedenen Bereichen in ihren Klassen einschätzen und wie gut der Unterstützungsbedarf durch die Schule abgedeckt werden kann.

Die Lehrpersonen mussten einschätzen, wie hoch der Unterstützungsbedarf jeweils in den Bereichen Interaktion, Lernen und Leisten sowie in den Fächern Mathematik und Deutsch ist und inwiefern die Schule den Förderbedarf der Schüler*innen abdecken kann. Diese Skalen wurden aufgrund der Skalen der Schüler*innenbefragung entwickelt (vgl. Kapitel 7.3.2) und decken sowohl allgemeine Lernanforderungen als auch Anforderungen bezüglich der sozialen Interaktion ab. Erfasst wurden als Einzelitems der Unterstützungsbedarf sowie die Abdeckung dieses Bedarfs in den Fächern Deutsch und Mathematik.

*Tabelle 5: Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Wahrnehmung der Unterstützung und Förderung der Schüler*innen (Themenkomplex III)*

Dimension	Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC</i> ₁	<i>ICC</i> ₂
Unterstützungsbedarf Interaktion ¹	Anteil Schüler*innen pro Klasse mit Unterstützungsbedarf im Bereich ‚Zusammenarbeit mit anderen‘ (5)	126	2.54	0.88	.82	0.15	0.78
Abdeckung des Unterstützungsbedarfs Interaktion ²	Unsere Schule kann den Unterstützungsbedarf im Bereich ‚Zusammenarbeit mit anderen‘ gut abdecken (5)	126	4.19	0.70	.83	0.08	0.64
Unterstützungsbedarf Lernen und Leisten ¹	Anteil Schüler*innen pro Klasse mit Unterstützungsbedarf im Bereich ‚Lösen von schwierigen Aufgaben‘ (5)	126	3.02	0.76	.79	0.09	0.66
Abdeckung des Unterstützungsbedarfs Lernen und Leisten	Unsere Schule kann den Unterstützungsbedarf im Bereich ‚Lösen von schwierigen Aufgaben‘ gut abdecken (5)	126	3.92	0.72	.76	0.00	0.00
Unterstützungsbedarf im Fach Mathematik	Anteil Schüler*innen pro Klasse mit Unterstützungsbedarf im Fach Mathematik (1)	92	2.68	0.85		0.14	0.75
Abdeckung des Unterstützungsbedarfs im Fach Mathematik ²	Unsere Schule kann den Unterstützungsbedarf im Fach Mathematik gut abdecken (1)	91	3.86	0.91		0.00	0.00
Abdeckung des Unterstützungsbedarfs im Fach Deutsch ¹	Anteil Schüler*innen pro Klasse mit Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch (1)	96	3.72	1.10		0.40	0.93
Abdeckung des Unterstützungsbedarfs Deutsch ²	Unsere Schule kann den Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch gut abdecken (1)	94	3.78	0.97		0.00	0.00
Fokus auf Lernen ²	Die Lernfortschritte aller Schüler*innen haben an unserer Schule oberste Priorität (7)	126	3.75	0.70	.81	0.01	0.25
<i>Anmerkungen:</i> Alle Skalen sind Eigenentwicklungen; <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha), <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; ¹ Skalierung Unterstützungsbedarf: 1 = keine/nur vereinzelte [...] 5 = praktisch alle. ² Skalierung Abdeckung Unterstützungsbedarf: 1 = trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu							

Als weiterer Aspekt wurde der auf das Lernen gerichtete Fokus in den Schulen erhoben. Angemessene, aber hohe Erwartungen an die Schüler*innen gehören zu den Merkmalen erwartungswidrig erfolgreicher Schulen (Muijs et al., 2004). Als Basis diente die Skala zur

Leistungsorientierung von Ramm et al. (2006). Die einzelnen Items wurden an den Kontext der Zürcher Primarschulen angepasst. Der Fokus wurde auf eine förderorientierte und nicht auf eine performanzorientierte Leistungsorientierung gelegt und wird daher als „Fokus auf Lernen“ betitelt. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Skalen im Bereich Unterstützung und Förderung der Schüler*innen im Unterricht.

Themenkomplex IV: Bildungserwartungen und Übertritte

Die Bildungsaspirationen resp. die Einschätzungen des Bildungspotenzials können wichtige Prädiktoren für den Bildungsweg sein. Die elterlichen Bildungserwartungen gelten nach den herkunftsabhängigen individuellen Leistungen als zweithöchster Prädiktor für die Bildungsentscheidung (vgl. Baumert et al., 2009; Kleine et al., 2009). Die Erwartungen der Lehrpersonen wiederum können in Form einer selbsterfüllenden Prophezeiung die Entscheidungen der Schüler*innen und Eltern beeinflussen (D. Becker & Birkelbach, 2013). Da im Kanton Zürich die Übertrittsentscheidungen von den Lehrpersonen gemeinsam mit den Eltern getroffen werden, müssen je nach Einschätzung des Bildungspotenzials Aushandlungsprozesse stattfinden, um eine Einigung zu erzielen. Die Lehrpersonen wurden zu ihren eigenen Einschätzungen bezüglich des Bildungspotenzials der Schüler*innen, aber auch zu den Erwartungen der Schüler*innen und Eltern aus ihrer Sicht befragt (vgl. Tabelle 6).

Dazu mussten die Lehrpersonen einschätzen, wie viele Schüler*innen ihrer Klasse das Potenzial für einen Übertritt in eines der Niveaus der Sekundarstufe (hohes Anspruchsniveau: Langzeitgymnasium, mittleres Anspruchsniveau: Sek A, niedriges Anspruchsniveau: Sek B) haben. Die Wahrnehmung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen sowie der Eltern wurde über analoge Fragen erhoben (vgl. Kapitel 7.3.2). Die Lehrpersonen mussten einschätzen, welche Erwartungen die Eltern haben und wie viele Kinder in ihren Klasse/n jeweils eines der drei Niveaus als Ziel haben. Diese Skalen sind Eigenentwicklungen und werden analog den Schüler*innen gestellt (vgl. Kapitel 7.3.2).

Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Skalen der Schüler*innenbefragung ebenfalls entlang der verschiedenen Themenkomplexe aufgezeigt.

Tabelle 6: Items im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Wahrnehmung der Bildungsaspirationen und zum Übertritt in die Sekundarstufe I (Themenkomplex IV)

Dimension	Item	Itemwerte		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bildungspotenzial der Schüler*innen	Wie viele Prozent ihrer Schüler*innen haben das Potenzial für einen Übertritt in eines der folgenden Niveaus?			
	Langzeitgymnasium	126	7.03	5.39
	Sek A	126	37.32	12.04
	Sek B	126	55.64	13.79
Elterliche Bildungserwartungen	Wie hoch ist der Anteil der Eltern, welche für ihr Kind einen Übertritt in eines der folgenden Niveaus favorisieren?			
	Langzeitgymnasium	126	19.00	14.39
	Sek A	126	54.54	16.63
	Sek B	126	26.47	19.20
Bildungsaspirationen der Schüler*innen	Wie viele Prozent der Schüler*innen haben wohl folgendes Niveau als Ziel?			
	Langzeitgymnasium	126	18.46	12.23
	Sek A	126	56.37	17.30
	Sek B	126	25.25	20.88
Anmerkungen: <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung; Angaben in Prozent				

7.3.2 Befragung der Schüler*innen

Die standardisierten Befragungen der Schüler*innen der 4.-6. Klassen wurden mittels Paper-Pencil-Fragebogen durchgeführt. Ein Team von mindestens drei geschulten Testleiter*innen führten diese jeweils während einer Lektion mit den Schüler*innen an der Schule durch. Im Voraus wurden die Schüler*innen und die Erziehungsberechtigten über die Studie schriftlich informiert und angefragt, ob sie daran teilnehmen dürfen und möchten. Die Teilnahme war freiwillig und nur möglich, wenn die Einverständniserklärung vorlag.

Die Schüler*innen wurden auf der individuellen Ebene zu Einschätzung von verschiedenen Aspekten des eigenen Lernens sowie zu ihrem familiären Hintergrund befragt. Auf der Klassenebene wurden die Wahrnehmung der Unterstützung, Interaktion und Merkmale der Unterrichtsqualität erfragt und auf der Schulebene das Schulklima. Zur Befragung von Schüler*innen zeigen diverse Studien, dass die aggregierten Einschätzungen von Schüler*innen zu reliablen Information über Merkmale von Unterricht führen können, diese jedoch teilweise auf der Individualebene durch Antworttendenzen beeinflusst sind.

Trotzdem sind die Wahrnehmungen der Schüler*innen zentral, da diese für die Entwicklung der Schüler*innen relevant sind (Clausen, 2002). In der vorliegenden Arbeit steht die Erfassung der Wahrnehmungen der Schüler*innen im Zentrum.

Nachfolgend werden die verschiedenen Skalen und Items, welche für die vorliegende Arbeit verwendet werden, erläutert und die statistischen Kennwerte berichtet. Am häufigsten eingesetzt wurde ein vierstufiges Antwortformat, welches für die Schüler*innen in diesem Alter gut geeignet ist. Erfahrungen²⁹ haben gezeigt, dass Schüler*innen tendenziell Mühe haben, zwischen sechs Stufen differenzieren zu können. Daher ist eine vierstufige Skala ideal.

*Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen und ihrer Eltern*

Der familiäre Hintergrund hat starke Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schüler (bspw. Ditton, 2016). Zur Beschreibung des familiären Hintergrunds wurde der Migrationsstatus, der Sprachgebrauch Deutsch sowie der soziokulturelle Hintergrund erfasst (vgl. Tabelle 7). Zur Bestimmung des Migrationsstatus gibt es verschiedenste Varianten (bspw. Kemper, 2017). Entscheidend für die Art und Weise, wie der Migrationsstatus erfasst wird, ist vom Forschungsinteresse abhängig (Maehler, Teltemann, Rauch, & Hachfeld, 2016). Grundsätzlich ist für die Schule nicht primär von Interesse, welchen Pass die Kinder haben, sondern in welchem (kulturellen) Umfeld die Schüler*innen aufwachsen. Erfahrungen aus anderen Projekten haben ausserdem gezeigt, dass die Schüler*innen dieser Altersstufe besser darüber Auskunft geben können, ob sie oder die Eltern in der Schweiz geboren sind, als welche Nationalität sie haben. (Nidegger, Roos, Carulla Fornaguera, & Consortium romand PISA, 2014).. Aus diesen Gründen wurde auf die Erhebung der Nationalität verzichtet und der Migrationsstatus wurde über den Geburtsort der Eltern und der Kinder erhoben. Zu den Schüler*innen mit Migrationshintergrund zählen diejenigen, die wie ihre Eltern nicht in der Schweiz geboren sind (1. Generation) sowie Schüler*innen, die in der Schweiz geboren sind, während mindestens ein Elternteil³⁰ im Ausland geboren ist (2.

²⁹ Der Schüler*innenfragebogen wurde mit Prof. Dr. Georg Stöckli besprochen, welcher grosse Erfahrung im Bereich Fragebogenerhebungen bei Primarschüler*innen hat.

³⁰ Bei PISA (Nidegger, Roos, Carulla Fornaguera, & Consortium romand PISA, 2014) werden zur 2. Generation nur die Schüler*innen gezählt, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Davon wurde im vorliegenden Fall abgewichen, da einige Schüler*innen nur über einen Elternteil Auskunft geben konnten und somit als Schüler*innen „ohne Migrationshintergrund“ eingestuft worden wären.

Generation). Wenn sowohl die Schüler*innen als auch die Eltern in der Schweiz geboren sind, werden sie als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund bezeichnet.

*Tabelle 7: Items im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung des familiären Hintergrunds (Themenkomplex I)*

Dimension (Quelle)	Item Skalierungsstil	Itemwerte		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sozio-kultureller Hintergrund Paulus, 2009 (angepasst)	Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr? (1) 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-50 Bücher, 3 = 51-100 Bücher, 4 = 101-250 Bücher, 5 = 251-500 Bücher, 6 = mehr als 500 Bücher	372	2.63	1.33
Migrationshintergrund Eigenentwicklung	1 = Schweiz, 2 = 2. Generation Ausländer, 3 = 1. Generation Ausländer	344	2.10	0.46
Sprachgebrauch Deutsch Rakoczy et al., 2005 (abgeändert)	Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch / Schweizerdeutsch? 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer oder fast immer	372	3.49	0.50
<i>Anmerkungen: n</i> = Anzahl Schüler*innen, <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung;				

Das in der Familie vorhandene kulturelle Kapital hat einen Einfluss auf die Leistung der Schüler*innen (bspw. Baumert et al., 2003; Bellin, 2009; Ditton, 2016). Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass die Anzahl der Bücher zu Hause als guter Indikator für die Analyse des objektivierten kulturellen Kapitals von Familien herangezogen werden kann (Paulus, 2009, S. 3). Dabei müssen die Schüler*innen einschätzen, wie viele Bücher die Familie ungefähr besitzt. Die Skalierung dieser Aufgabe variiert zwischen den verschiedenen Untersuchungen. Bei TIMSS (Bos, Bonsen, Kummer, Lintorf, & Frey, 2009) und IGLU (Bos et al., 2005) werden fünfstufige Skalen eingesetzt, bei PISA sechs oder siebenstufige Skalen (vgl. Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert, & Jude, 2014; Kunter et al., 2002). Unterstützend für Kinder mit sprachlichen Problemen können dabei Abbildungen von Bücherregalen sein (Paulus, 2009). Für das KoS-Projekt wurde eine sechststufige Skalierung mit Abbildung verwendet. Die Abbildung der Bücherregale wurde dabei von Paulus (2009)

übernommen und abgeändert, damit die Anzahl Bücher in den Abbildungen mit der Skalierung übereinstimmt³¹ (vgl. Abbildung 12).







16 Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr?	
Kreuze bitte nur <u>ein</u> Kästchen an.	
<p>0 - 10 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>	<p>11 - 50 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>
<p>51 - 100 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>	<p>101 - 250 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>
<p>251 - 500 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>	<p>mehr als 500 Bücher</p>  <p><input type="checkbox"/></p>

Abbildung 12: Abbildung der sechsstufigen Bücheraufgabe (in Anlehnung an Paulus, 2009, S. 5).

³¹ Diese Skala wurde bei der Evaluation des Schulversuches FSL identisch eingesetzt. Die für den Kanton Zürich repräsentative Stichprobe ergab einen Mittelwert von 4.93 (SD=1.34, n=566) (Berechnung durch die Autorin), was zeigt, dass die hier untersuchten Schüler*innen einen deutlich tieferen soziokulturellen Hintergrund aufweisen

Themenkomplex II: Schulcharakteristika

Zu den untersuchten Schulcharakteristika zählen das Schulklima, die Beziehung zur Lehrperson sowie das Erleben von Unterrichtsstörungen (vgl. Tabelle 8). Letztere sind ein Indikator für ein sozial belastetes Klima (Fend, 2001; Kunter et al., 2002). Beide Skalen wurden im Vergleich zu den Originalskalen abgeändert und an den vorliegenden Kontext angepasst.

Tabelle 8: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung des Schulklimas (Themenkomplex II)

Dimension Quelle	Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC</i> ₁	<i>ICC</i> ₂
Schulklima Ditton, 2001	Wenn wir morgen wegziehen müssten, würde ich meine Schule vermissen (4)	371	3.46	0.62	.74	0.00	0.23
Beziehung zur Lehrperson Buff et al., 2007	Meine Lehrpersonen haben Zeit für mich (6)	370	3.41	0.51	.83	0.02	0.58
Unterrichts- störungen Bos, 2010	Im Unterricht ist es laut, und alles geht durcheinander (3)	370	2.42	0.70	.67	0.09	0.88
Anmerkungen: <i>n</i> = Anzahl Schüler*innen, <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha); <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; Skalierungsstil: 1 = stimmt gar nicht[...] 4 = stimmt genau.							

Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen

Im Themenkomplex Unterstützung und Förderung interessiert die subjektive Einschätzung der Schüler*innen zu ihren Kompetenzüberzeugungen und zur erlebten Unterstützung.

Der Unterstützungsbedarf der Schüler*innen wurde für die Bereiche Lernen / Leisten (Skala „Unterstützungsbedarf Lernen und Leisten“) und Interaktion (Skala „Unterstützungsbedarf Interaktion“) erhoben. Die Items wurden basierend auf Kategorien der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen“ (Hollenweger, Kraus de Camargo, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, & Weltgesundheitsorganisation, 2017) entwickelt. Dabei mussten die Schüler*innen einschätzen, wie gut sie verschiedene Aspekte in den Bereichen Lernen / Leisten und Interaktion Bereichen können. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schüler*innen in den Bereichen, in denen sie sich eher negativ einschätzen, tendenziell einen Unterstützungsbedarf haben.

Für die beiden Fächer Mathematik und Deutsch wurden die jeweiligen Kompetenzüberzeugungen erhoben. Eingesetzt wurden gekürzte Skalen von Buff et al., 2007. Eine schwache Kompetenzüberzeugung kann auch hier als Unterstützungsbedarf interpretiert werden. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die eingesetzten Skalen und deren statistischen Kennwerte.

*Tabelle 9: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen (Themenkomplex III)*

Dimension Quelle	Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC</i> ₁	<i>ICC</i> ₂
Kompetenzüberzeugung Interaktion ¹ Eigenentwicklung	Wie gut kannst du das? - Mit anderen zusammenarbeiten (5)	364	3.35	0.48	.68	0.01	0.51
Kompetenzüberzeugung Lernen und Leisten ¹ Rakoczy et al., 2005 (abgeändert)	Wie gut kannst du das? - Schwierige Aufgaben lösen (5)	364	3.21	0.49	.74	0.00	0.09
Kompetenz-überzeugung Mathe ² Buff et al., 2007 (gekürzt)	In Mathe bin ich gut (3)	362	3.09	0.82	.90	0.01	0.50
Kompetenz-überzeugung Deutsch ² Buff et al., 2007 (gekürzt)	Deutsch ist einfach (3)	362	3.11	0.65	.80	0.00	0.09
Anmerkungen: <i>n</i> = Anzahl Schüler*innen, <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha); <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; ¹ Skalierungsstil: 1 = kann ich überhaupt nicht gut, [...] 4 = kann ich sehr gut; ² Skalierungsstil: 1 = stimmt gar nicht[...] 4 = stimmt genau. ¹ Skalierung: 1 = kann ich überhaupt nicht gut, 2 = kann ich nicht so gut, 3 = kann ich ziemlich gut, 4 = kann ich sehr gut. .							

Für die erlebte *Unterstützung im Unterricht* wurde eine Skala zum Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen aus IGLU 2006 (Bos et al., 2010) gekürzt eingesetzt. Ein von den Schüler*innen wahrgenommenes unterstützendes Verhalten der Lehrperson wirkt sich positiv auf die Leistungserbringung aus (Kunter et al., 2002).

Für die Aufrechterhaltung von intrinsischer Motivation sind Autonomie- und Kompetenzerleben neben der sozialen Eingebundenheit zentral wichtig. Intrinsisch motivierte Schüler*innen zeigen längerfristig bessere Lernleistungen (für einen Überblick bspw. F. Müller H., Hanfstingl, & Andreitz, 2007). Zur Erfassung des Autonomieerlebens und der Kompetenzunterstützung im Unterricht wurden die Skalen „wahrgenommene Autonomieunterstützung“ sowie „wahrgenommene Kompetenzunterstützung“ von Rakoczy

(2005) leicht angepasst übernommen. Ebenfalls zentral für die Lernmotivation ist die Motivierungsfähigkeit der Lehrperson (Metz-Göckel, 2001). Hier wurde eine vereinfachte und gekürzte Version der Skala *Motivierungsfähigkeit und wahrgenommenes inhaltliches Interesse der Lehrenden* (Leutwyler & Maag Merki, 2004) eingesetzt.

In einem Unterricht, der insbesondere auf leistungsorientierte Ziele ausgerichtet ist, stehen nicht unbedingt individuelle Fortschritte von Schüler*innen, sondern das Zeigen von Leistungen – die Performanz – im Zentrum. Für schwache Schüler*innen kann dies problematisch sein, wenn sie zwar Fortschritte machen, aber die erwarteten Leistungen nicht zeigen können (vgl. Midgley et al., 2000; Woolfolk, 2014). Eingesetzt wurde eine Skala von Midgley et al. (2000) , übersetzt von Buff et al. (Buff et al., 2007).

Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Skalen zur wahrgenommenen Unterstützung.

*Tabelle 10: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Unterstützung der Schüler*innen durch die Schule (Themenkomplex III)*

Dimension Quelle	Beispielitem (Anzahl Items)	Skalenwerte					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>R</i>	<i>ICC₁</i>	<i>ICC₂</i>
Unterstützung im Unterricht ¹ Bos et al. 2010	Meine Lehrpersonen erklären den Stoff, bis ihn alle verstanden haben (6)	370	3.21	0.52	.72	0.01	0.46
Erlebte Autonomie ² Rakoczy et al. , 2005 (abgeändert)	Ich kann im Unterricht selber entscheiden, welche Aufgaben ich machen will (6)	370	2.39	0.51	.66	0.00	0.00
Kompetenzunterstützung ¹ Rakoczy et al. , 2005 (abgeändert)	Meine Lehrpersonen sagen mir, was ich noch besser machen könnte (4)	370	3.50	0.51	.66	0.00	0.05
Motivierung durch Lehrpersonen ² Leutwyler et al., 2004 (abgeändert)	Unsere Lehrpersonen gestalten den Unterricht sehr spannend (5)	371	2.81	0.66	.83	0.04	0.78
Leistungsorientierung ² Midgley et al., 2000; Buff et al. , 2007	In unserem Unterricht ist es wichtig, dass man in Prüfungen gut ist (3)	370	2.85	0.79	.76	0.01	0.48
<i>Anmerkungen: n</i> = Anzahl Schüler*innen, <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>R</i> = Reliabilität (Cronbachs Alpha); <i>ICC</i> = Intra-Klassen-Korrelation; ¹ Skalierungsstil: 1 = stimmt gar nicht[...] 4 = stimmt genau ; ² Skalierungsstil: 1 = nie [...] 4 = in (fast) allen Stunden							

Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen und Übertritt

Untersuchungen zu erwartungswidrig erfolgreichen Schulen zeigen, dass eines ihrer Erfolgsmerkmale die hohe Leistungserwartung der Lehrpersonen an die Schüler*innen darstellt (vgl. Kapitel 3.3.2). Positive oder negative Erwartungen können in Form einer Selbsterfüllenden Prophezeiung die Aspirationen der Schüler*innen beeinflussen“ (D. Becker & Birkelbach, 2013, S. 232).

Die Erwartungen der Eltern spielen für die Lernmotivation sowie für die Bildungsaspirationen der Schüler*innen eine wichtige Rolle (Neuenschwander, Herzog, & Holder, 2001, S. 14). Nicht nur die Bildungserwartungen der Eltern und die Einschätzungen der Lehrpersonen sind für die Übertrittsentscheidungen relevant, auch die Wünsche der Schüler*innen leisten einen „...eigenständigen Beitrag zur Erklärung von schulischen Übergangsentscheidungen“ (Wohlking & Ditton, 2012, S. 62). Theoretisch werden dabei realistische und idealistische Bildungsaspirationen unterschieden (Stocké, 2013).

Im Rahmen der standardisierten Befragung mussten die Schüler*innen einschätzen, in welches Niveau sie nach der Primarschule wahrscheinlich wechseln werden (realistische Bildungsaspiration), in welches Niveau sie gerne wechseln möchten (idealistische Bildungsaspiration), welche Erwartungen ihre Eltern haben und welche Einschätzung die Lehrpersonen diesbezüglich haben. Dabei hat sich im Pretest gezeigt, dass die Schüler*innen zwischen diesen verschiedenen Bildungsaspirationen und -erwartungen unterscheiden. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die verwendeten Skalen und ihre statistischen Kennwerte.

*Tabelle 11: Items im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen*

Dimension	Item	n	M	SD	Mo
Realistische Bildungsaspirationen	Wenn du nun daran denkst, wie gut du in der Schule bist: In welches Niveau wirst Du wahrscheinlich nach der Primarschule gehen?	278	1.22	0.42	1
Idealistische Bildungsaspirationen	In welches Niveau möchtest Du nach der Primarschule gehen?	330	1.48	0.50	1
Bildungserwartungen der Eltern	In welches Niveau möchten Deine Eltern, dass du nach der Primarschule gehst?	314	1.53	0.50	2
Bildungspotenzial aus Sicht der Lehrpersonen	Was denken wohl Deine Lehrpersonen: In welches Niveau solltest du nach der Primarschule gehen?	211	1.23	0.42	1
Anmerkungen: Alles Eigenentwicklungen; n = Anzahl Schüler*innen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Mo= Modus (häufigster Wert); Skalierungsstil: 1 = Sek B, 2 = Sek A, 3 = Gym					

7.4 Schulstatistische Daten

Als Ergänzung zu den Informationen aus den Fragebogenerhebungen werden schulstatistische Dokumente zum Schulkreis, zur Zusammensetzung der Klasse und zu den Übertrittsquoten herangezogen. Diese Quellen werden im Folgenden näher vorgestellt.

Verwendet werden Daten zum Sozialindex des Schulkreises zum Anteil an fremdsprachigen und ausländischen Schüler*innen pro Schule sowie zu den Übertrittsquoten in die Sekundarstufe. Diese stammen alle von der Bildungsstatistik (BISTA) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (www.bista.zh.ch).

Der Sozialindex wird pro Schulgemeinde, resp. in der Stadt Zürich pro Schulkreis publiziert (https://www.bista.zh.ch/_pub/sozialindex.aspx). Darin enthalten sind der Anteil der Schüler*innen mit ausländischer Nationalität (Ausländerquote³²), mit Sozialhilfe (Sozialhilfequote) und der Anteil Einkommensschwacher (Steuerpflichtige mit unterstützungsberechtigtem Kind mit einem Einkommen unter dem kantonalen Median, Einkommensquote). Aus diesen drei Quoten wird der Sozialindex berechnet. Dieser kann

³² Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein werden wie Schülerinnen und Schüler mit Schweizer Nationalität behandelt.

Werte zwischen 100 (für die tiefste soziale Belastung) und 120 (für die höchste soziale Belastung) annehmen.

Die Daten zum Anteil ausländischer und fremdsprachiger Schüler*innen werden im Rahmen von QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) erhoben und wurden uns vom BISTA zur Verfügung gestellt. Ausländische Schüler*innen sind solche nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit. Kinder mit deutscher, österreichischer oder liechtensteinischer Staatsbürgerschaft zählen nicht dazu. Zu den fremdsprachigen Schüler*innen zählen alle mit nicht-deutscher Erstsprache. Der Durchschnitt des Anteils an fremdsprachigen und ausländischen Schüler*innen wird als „Mischindex“ bezeichnet. Schulen mit einem Mischindex von mindestens 40% werden ins Programm QUIMS aufgenommen und erhalten sowohl fachliche als auch finanzielle Unterstützung bei der Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der sozialen Integration. Zum Mischindex stehen die Zahlen für die Schuljahre 2008/09 bis 2015/16 zur Verfügung.

Als dritte Datenquellen werden die Übertrittsquoten der verschiedenen Schulen miteinbezogen. Von der Bildungsdirektion haben wir die Daten sowohl der einzelnen Schulen als auch des ganzen Kantons zum Übertritt in die verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe I erhalten. Darin ist ersichtlich, wie viele Schüler*innen jeweils ins Langzeitgymnasium Niveau A, B oder C sowie an andere Schultypen gewechselt sind. Für die Jahre 2006 bis 2013 sind die Zahlen jeweils für zwei Jahre zusammengefasst, für die Jahre 2014 bis 2016 haben wir die jährlichen Quoten erhalten.

7.5 Überblick über die Datenquellen

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt für vier verschiedene Themenkomplexe: (I) Familiärer Hintergrund der Schüler*innen, (II) Schulcharakteristika, (III) Unterstützung und Förderung der Schüler*innen und (IV) Bildungsaspirationen und Übertritt. Die folgende Tabelle 12 gibt einen Überblick über die verwendeten Skalen.

Tabelle 12: Überblick über die Erhebungsmethoden

Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen		
Themenbereich	Variablen / Skalen	
A) Perspektive der Lehrpersonen (Fragebogen Lehrpersonen)		
Komposition der Schüler*innen	Veränderung der Zusammensetzung der Klassen bezüglich starker Schüler*innen	Skala
	Veränderung der Zusammensetzung der Klassen bezüglich schwacher Schüler*innen	Skala
Unterstützungspotenzial der Eltern	Veränderung des Engagements der Eltern	Skala
	Veränderung der Leistungsbezogenen Erwartungen	Skala
	Unterstützungspotenzial	Skala
	Fehlende Unterstützung	Einzelitems
B) Perspektive der Schüler*innen (Fragebogen Schüler*innen)		
Komposition der Schüler*innen	Soziokultureller Hintergrund	Einzelitem
	Migrationshintergrund	Einzelitem
	Sprachgebrauch Deutsch	Einzelitem
C) Schulstatistische Daten		
Komposition der Schüler*innen	Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen	Quote
	Anteil an ausländischen Schüler*innen	Quote
Themenkomplex II: Schulcharakteristika		
Themenbereich	Variablen / Skalen	
A) Perspektive der Lehrpersonen (Fragebogen Lehrpersonen)		
Beziehung LP-SuS	Beziehung LP-SuS	Skala
Schulleitung	Förderorientierung der Schulleitung	Skala
	Unterstützung und Vertrauen	Skala
Kollektive Überzeugungen im Kollegium	Geteilte Vorstellungen und Ziele	Skala
	Kollektive Selbstwirksamkeit	Skala
B) Perspektive der Schüler*innen (Fragebogen Schüler*innen)		
Schulklima	Schulklima	Skala
	Beziehung LP – SuS	Skala
	Unterrichtsstörungen	Skala

Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen		
Themenbereich	Variablen / Skalen	Quelle
A) Perspektive der Lehrpersonen (Fragebogen Lehrpersonen)		
Unterstützungsbedarf der Schüler*innen	Unterstützungsbedarf Bereich Lernen und Leisten	Skala
	Unterstützungsbedarf Bereich Interaktion	Skala
	Unterstützungsbedarf in Mathematik	Einzelitem
	Unterstützungsbedarf in Deutsch	Einzelitem
Unterstützung der Schüler*innen	Abdeckung des Unterstützungsbedarfs Bereich Lernen und Leisten	Skala
	Abdeckung des Unterstützungsbedarfs Bereich Interaktion	Skala
	Abdeckung des Unterstützungsbedarfs in Mathematik	Einzelitem
	Abdeckung des Unterstützungsbedarfs in Deutsch	Einzelitem
Unterricht	Fokus auf Lernen	Skala
	Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung durch heterogene Schülerschaft	Einzelitems
B) Perspektive der Schüler*innen (Fragebogen Schüler*innen)		
Unterstützungsbedarf	Kompetenzüberzeugung Lernen und Leisten	Skala
	Kompetenzüberzeugung Interaktion	Skala
	Kompetenzüberzeugung Mathematik	Skala
	Kompetenzüberzeugung Deutsch	Skala
Wahrnehmung Unterstützung	Unterstützung im Unterricht	Skala
	Autonomieerleben	Skala
	Kompetenzunterstützung	Skala
	Leistungsorientierung	Skala
	Motivierung durch Lehrpersonen	Skala

Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen und Übertritte		
Themenbereich	Variablen / Skalen	
A) Perspektive der Lehrpersonen		
Bildungserwartungen	Bildungserwartungen der Lehrpersonen	Einzelitems
	Bildungserwartungen der Eltern	Einzelitems
	Bildungsaspirationen der Schüler*innen	Einzelitems
B) Perspektive der Schülerinnen und Schüler		
Bildungserwartungen	Bildungserwartungen der Eltern	Einzelitem
	Bildungspotenzial aus Sicht der Lehrpersonen	Einzelitem
	Idealistische Bildungsaspiration	Einzelitem
	Realistische Bildungsaspiration	Einzelitem
C) Schulstatistische Daten		
Bildungsübergänge	Übergangsquoten von der Primarstufe auf die unterschiedlichen Sekundarniveaus	Schulstatistische Daten

8 Auswertungsmethoden

Die vorliegende explorative Studie hat zum Ziel, potenzielle Chancen und Risikofaktoren, bezogen auf die Bearbeitung von Bildungsungleichheit an fünf Züricher Schulen zu identifizieren und dabei ob sich die Wahrnehmungen zwischen den Schulen und innerhalb des Kollegiums unterscheiden, wie die Schüler*innen verschiedene Dimensionen wahrnehmen in welchem Verhältnis diese Wahrnehmungen mit anderen Perspektiven stehen. Dabei soll ein möglichst umfassendes Bild der fünf Schulen gezeichnet werden. Im Vordergrund steht nicht das Überprüfen von theoretisch abgeleiteten Hypothesen, sondern eine differenzierte Beschreibung der fünf verschiedenen Schulen mit ähnlichen Kontextbedingungen. Berücksichtigt werden dabei, wie bei explorativen Studien üblich, viele verschiedene Variablen (Döring & Bortz, 2016a). Als Analysestrategien eingesetzt werden deskriptiv-statistische Methoden (Kapitel 8.3), Verfahren zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden (Kapitel 8.4.1), um Unterschiede zwischen den Lehrpersonen oder anderer Gruppen zu prüfen sowie Korrelationen (Kapitel 8.4.2), um Zusammenhänge von familiären Hintergrundvariablen und verschiedenen Wahrnehmungen aus Schüler*innenperspektive aufzuzeigen. Latente Klassenanalysen (engl. Latent Class Analysis, LCA) werden eingesetzt, um verschiedene Personen anhand ihrer Antwortmuster (Kapitel 8.5) zu Gruppen zusammenfassen zu können. So kann ausgewertet werden, ob die Lehrpersonen einer Schule der gleichen Gruppe angehören und somit eine ähnliche Wahrnehmung haben.

Die Auswertungsstrategien werden nachfolgend zu den verschiedenen Forschungsfrage kurz erläutert, die detaillierten Beschreibungen der Methoden folgen im Anschluss.

Für die Forschungsfragen 1.1, 1.3, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2 und 4.3 werden die Unterschiede zwischen den Schulen berechnet. Dazu werden die Skalen zuerst beschrieben. Anschliessend wird mittels der einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse (ANOVA oder non-parametrische Variante) untersucht, inwiefern sich die Schulen bezüglich der verschiedenen Skalen unterscheiden. Bei den Forschungsfragen 1.2, 2.2, 3.3, 3.4 und 4.2 interessiert, ob sich die Lehrpersonen einer Schule bezüglich verschiedener Merkmale unterscheiden oder ob sie eine kollektive Wahrnehmung haben. Um zu untersuchen, ob es in Bezug auf verschiedenen Skalen eine schulspezifische Perspektive gibt, wurden die Einzelitems/Skalen der verschiedenen Schulen in eine latente Klassenanalyse einbezogen.

Diese dienen dazu, Muster bezüglich der Wahrnehmung in den einzelnen Schulen aufdecken zu können. Dabei wurden nicht die aggregierten Daten auf Schulebene verwendet, sondern die Individualdaten. Dadurch kann festgestellt werden, ob die Lehrpersonen einer Schule einer oder mehreren Klassen³³ angehören, was wiederum ermöglicht, darauf zu schliessen, ob die Lehrpersonen einer Schule die Ansichten bezüglich der oben genannten Dimensionen teilen oder nicht. Für die Beantwortung der Forschungsfragen 2.4, 3.7, 3.8 und 4.4 werden Korrelationen zwischen den familiären Hintergrundmerkmalen und den Skalen des jeweiligen Themenkomplexes berechnet.

Der Auswertung verschiedener Datenquellen mit unterschiedlichen quantitativen Methoden ermöglicht es, ein möglichst umfassendes Bild über die Schulen und ihren Umgang mit Bildungsungleichheit zu erhalten. Die Triangulation der Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen erfolgt einerseits im Rahmen der Fallportraits (vgl. Kapitel 11) und andererseits im Rahmen der Diskussion (vgl. Kapitel 12).

Bevor auf die einzelnen Auswertungsverfahren detailliert eingegangen wird, erfolgt ein kurzer Überblick über den Umgang mit fehlenden Werten. Als Folge davon wird das Verfahren der multiplen Imputationen vorgestellt.

8.1 Fehlende Werte

Bei standardisierten Befragungen kann es aus verschiedenen Gründen zu fehlenden Werten bei einzelnen Items kommen. Neben Fehlern bei der Datenübertragung oder -verarbeitung gibt es verschiedene Gründe, warum die Befragten gewisse Items nicht beantworten: Verweigerung der Antwort bei einzelnen Fragen, Abbruch des Fragebogens oder fehlendes Wissen, um die Frage beantworten zu können (vgl. Garson, 2015; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). Zurückgehend auf Rubin (1976) hat sich ein Klassifikationssystem fehlender Werte durchgesetzt, welches zwischen *Missing Completely At Random (MCAR)*, *Missing At Random (MAR)* und *Missing Not At Random (MNAR)* unterscheidet. Lüdtke et al. (2007) haben eine Übersichtstabelle dazu erstellt (vgl. Abbildung 13).

³³ In der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8) werden diese Klassen meistens als Gruppen bezeichnet, sodass es keine Verwechslungen mit dem Begriff Schulklasse gibt.

Typen fehlender Daten			
	MCAR (Missing Completely At Random)	MAR (Missing At Random)	MNAR (Missing Not At Random)
Definition	Personen mit fehlenden Werten stellen eine Zufallsstichprobe dar; das Auftreten von fehlenden Werten hängt weder von der Ausprägung der Variablen selbst noch von der Ausprägung anderer Variablen des Datensatzes ab.	Nach Kontrolle von zusätzlichen beobachteten Variablen hängt das Auftreten von fehlenden Werten weder von der Ausprägung der Variablen selbst noch der Ausprägung anderer Variablen des Datensatzes ab.	Das Auftreten von fehlenden Werten hängt auch nach Kontrolle der im Datensatz beobachteten Variablen von der Ausprägung der Variablen selbst ab.
Formel	$P(R Y_{komp}) = P(R)$	$P(R Y_{komp}) = P(R Y_{beob})$	$P(R Y_{komp}) = P(R Y_{beob}, Y_{mis})$
Beispiel	Die fehlende Angabe des Einkommens hängt weder von der Ausprägung des Einkommens noch von dem Alter der Person oder der Ausprägung auf weiteren Variablen ab.	Wenn das Alter und weitere Variablen der Person kontrolliert werden, hängt die fehlende Angabe des Einkommens nicht von der Ausprägung des Einkommens selbst ab.	Auch nach Kontrolle des Alters und weiterer Variablen hängt die fehlende Angabe des Einkommens von der Ausprägung des Einkommens ab.

Anmerkungen: R : Indikator für das Vorliegen fehlender Werte auf Y ; Y_{komp} : komplette Daten; Y_{beob} : beobachtete Daten.
 $Y_{komp} = (Y_{beob}, Y_{mis})$, wobei Y_{mis} die fehlenden Beobachtungen bezeichnet.

Abbildung 13: Typen fehlender Daten, Lüdtke et al., 2007, S. 104

MCAR liegt dann vor, wenn es keinen systematischen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der fehlenden Werte und dem Ausfallprozess gibt, das Fehlen von Werten in keinem Zusammenhang mit Daten steht (Enders, 2010). Bei Fragebogenbefragungen kommt dies selten vor. Sollte dies doch der Fall sein, ist es meistens durch das Design bedingt (Garson, 2015). Als Beispiel beschreiben Lüdtke et al. (2005) Schulleistungstudien wie TIMSS oder PISA, „bei dem den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Testheftversionen mit überlappenden und nicht überlappenden Items zur Bearbeitung vorgelegt werden [...]. Da die Testhefte in diesen Untersuchungen zufällig auf die Schüler verteilt werden, ist es gerechtfertigt anzunehmen, dass „fehlende“ Beobachtungen bei den nicht-administrierten Testaufgaben MCAR sind“ (Lüdtke et al., 2007, S. 105).

MAR bedeutet, dass die fehlenden Werte zwar in Zusammenhang mit mindestens einer anderen Variable bestehen, aber nicht mit der betrachteten Variable selbst. Unter Kontrolle dieser Variablen sind die fehlenden Werte dann zufällig. Ebenfalls dürfen keine weiteren, nicht erhobenen Variablen einen Einfluss auf die fehlenden Werte haben.

Wenn weder MCAR noch MAR vorliegt, dann spricht man von MNAR oder auch von *nonignorable Missings*. Die Missings hängen nicht von anderen gemessenen Variablen ab, sondern von der Variablen selbst. Wenn leistungsschwächere Schüler*innen systematisch die Teilnahme an Schulleistungsuntersuchungen verweigern, fehlen diese Leistungswerte nicht zufällig (Lüdtke et al., 2007).

Für den Umgang mit den verschiedenen Kategorien von fehlenden Werten gibt es diverse Methoden, welche alle Vor- und Nachteile haben. Lüdtke und Kollegen (2007) beschreiben dies folgendermassen: Bei den *klassischen Verfahren* werden Fälle mit fehlenden Werten ausgeschlossen (bspw. pairwise deletion, listwise deletion). Dies ist vertretbar, wenn die Anzahl fehlender Werte klein ($< 5\%$) ist oder wenn MCAR vorliegt. Das Streichen von Fällen führt dabei nicht zu Verzerrungen der Schätzer. Bei MAR führen klassische Verfahren zu Verzerrungen. Diese sind daher nicht zu empfehlen. Für diesen Fall sind *imputationsbasierte Verfahren* geeigneter. Fehlende Werte werden aufgrund von den Informationen auf anderen Variablen geschätzt. Die statistischen Berechnungen werden mit dem imputierten Datensatz vorgenommen. Bei den *modellbasierten Verfahren* werden die Schätzungen der fehlenden Werten gleichzeitig mit der Modellschätzung (d.h. der statistischen Berechnung) durchgeführt und sind ebenfalls für MAR einzusetzen. Die Verfahren zum Umgang mit MNAR sind sehr komplex und setzen „ein erhebliches statistisches und inhaltliches Know-how voraus“ (Lüdtke et al., 2007, S. 105). Bei diesen Verfahren müssen Annahmen über ein Modell der fehlenden Werte getroffen werden. Wenn dieses Modell nicht korrekt ist, kann das MNAR-Modell sogar weniger gut sein als Standard-MAR-Methoden.

Die Schwierigkeit besteht nun darin, in einem vorhandenen Datensatz die Art der fehlenden Werte zu bestimmen. Die einzige Annahme, welche getestet werden kann, ist, ob MCAR vorliegt. Dabei wird von der Nullhypothese ausgegangen, dass die Fälle mit fehlenden Werten von der gleichen Grundpopulation stammen wie die Fälle ohne fehlende Werte und sich somit die Mittelwerte dieser Gruppen nicht unterscheiden. Ein nichtsignifikantes Ergebnis würde die Nullhypothese stützen, jedoch wie bei allen statistischen Tests mit einem gewissen Fehlerrisiko³⁴ behaftet sein. Ein signifikantes Ergebnis würde die Nullhypothese verwerfen und mit einer gewissen Irrtumswahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass die fehlenden Werte MAR sind. Graham (2009) betont, dass diese drei Kategorien der fehlenden Werte nicht als sich gegenseitig ausschliessende Kategorien zu betrachten sind, sondern als Kontinuum zwischen MAR und MNAR. Als geeignete Vorgehen zum Umgang mit fehlenden Werten vor dem Hintergrund, dass nicht klar bestimmt werden kann, welche Art fehlender Werte vorliegen, werden einerseits modellbasierte Verfahren und andererseits

³⁴ EFür eine ausführliche Diskussion vgl. Enders, 2010

multiple Imputationen vorgeschlagen. Wenn die Anzahl fehlender Werte klein ist, kann auch mit anderen Verfahren gerechnet werden.

Für die vorliegende Untersuchung werden die fehlenden Daten der Lehrpersonenbefragung mittels multipler Imputationen ersetzt. Im Datensatz der Schüler*innen sind pro Item oder Skala mehrheitlich weniger als 5% fehlende Werte zu verzeichnen, daher wird dort das klassische Verfahren *listwise deletion* angewendet. Im nächsten Kapitel wird das grundlegende Prinzip der multiplen Imputationen vorgestellt.

8.2 Multiple Imputationen

Das Prinzip der multiplen Imputationen ist ein Verfahren für den Umgang mit fehlenden Werten. Anstelle vom Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten, werden die fehlenden Werte aufgrund von Informationen auf anderen Variablen geschätzt und ersetzt. Diese Ersetzungen erfolgen mehrmals, und somit entstehen entsprechend mehrere Datenblätter. Dieser erste Schritt ist die eigentliche Imputation. Für jedes Datenblatt werden nun in einem zweiten Schritt separat die entsprechenden statistischen Analysen durchgeführt. Am Schluss müssen die Ergebnisse aus den verschiedenen Datenblättern wieder zu einem einzelnen Ergebnis kombiniert werden, man spricht hier vom ‘Pooling’. Diese drei Schritte werden nun noch etwas ausführlicher beschrieben.

1) *Imputation der fehlenden Werte.* Zur Imputation der fehlenden Werte gibt es unterschiedliche Verfahren – vom einfachen parametrischen Modell bis zu flexiblen non-parametrischen bayesischen Modellen. Für eine detaillierte Übersicht über die verschiedenen Modelle sei auf Murray (2018), verwiesen. In der vorliegenden Arbeit werden die fehlenden Werte mit dem Statistik Paket IBM Statistics SPSS 25 imputiert³⁵. Im Voraus wird festgelegt, welche Variablen imputiert werden und welche als Prädiktoren verwendet werden. Dabei können Variablen auch beide Funktionen übernehmen. Grundsätzlich sollen alle inhaltlich relevanten Kovariablen als Prädiktoren aufgenommen werden. Eine sehr grosse Anzahl Prädiktoren kann aber zu technischen Problemen aufgrund von Multikollinearitäten oder linearen Abhängigkeiten führen (Spieß, 2010). Für die Imputation wird von SPSS 25 eine iterative Markov Chain Monte Carlo-Methode eingesetzt. „Für jede

³⁵ Für eine Übersicht vgl.

https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_24.0.0/spss/mva/idh_idd_mi_method.html

Iteration und jede Variable [...] passt die Methode der vollständig konditionalen Spezifikation ein univariates [...] Modell mit allen anderen Variablen im Modell als Prädiktoren an und imputiert dann die fehlenden Werte für die anzupassende Variable“ (https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/de/SSLVMB_sub/statistics_mainhelp_ddi/ta/spss/mva/idh_idd_mi_method.html)

Für die multiple Imputationen in der vorliegenden Untersuchung wurden die fehlenden Werte aller verwendeten Skalen der Lehrpersonenbefragung und von einzelnen Einzelitems imputiert. Alle Skalenitems und verschiedene Einzelitems wurden auch als Prädiktoren aufgenommen. Empfohlen werden je nach Autor zwischen 5 und 20 Imputationen (Spieß, 2010). Insgesamt wurden 20 Imputationen durchgeführt, somit existieren 21 verschiedene Datensätze (1 Originaldatensatz und 20 imputierte Datensätze).

2) *Statistische Analysen*: Die statistischen Analysen werden für jeden der 20 imputierten Datensätze separat durchgeführt. Somit werden beispielsweise für die Schätzung des Skalenmittelwertes 20 verschiedene Mittelwerte berechnet.

3) *Pooling*: Die 20 verschiedenen Werte (bspw. Mittelwerte, F-Werte) müssen im Anschluss an die statistischen Analysen zusammengefasst, „gepoolt“ werden. Teilweise erfolgt dies direkt in SPSS, teilweise muss dies in anderen Programmen berechnet werden. Die folgende Tabelle 13 gibt einen Überblick über das Pooling der verschiedenen statistischen Kennwerte, welche in der vorliegenden Dissertation berechnet werden. Für die Post-hoc-Tests bei den ANOVAS hat die Autorin keine Hinweise zu einer Anwendung bei Datensätzen aus multiplen Imputationen gefunden. Daher werden diese nicht berichtet.

Tabelle 13: Pooling von verschiedenen statistischen Kennwerten

Statistische Kennwerte	Programm	Formel / Hinweis
Mittelwert	SPSS	$M_{pooled} = \frac{M_1 + M_2 + M_3 + \dots + M_k}{k}$
Standardabweichung	Excel	$s_{pooled} = \sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2 + \dots + s_k^2}{k}}$
F-Werte (ANOVA)	R., Package ‘miceadds’	Kombination der F-Werte auf Basis von Chi-Quadrat Schätzungen und D2 Statistik

8.3 Deskriptive Statistik

Methoden der deskriptiven Statistik dienen dazu, Daten der Stichprobe zu verdichten, übersichtlich darzustellen und so möglichst viele Informationen über die untersuchte Stichprobe zu erhalten. Im Gegensatz zur Inferenzstatistik geht es nicht darum, Aussagen zu verallgemeinern, sondern Aussagen über die tatsächlich vorhandenen Daten zu treffen.

Eingesetzt werden dabei verschiedene Lage- und Streuungsmasse, Korrelationen sowie unterschiedliche grafische Darstellungen zu den Häufigkeitsverteilungen. Zu den Lagemassen zählen die Masse der zentralen Tendenz wie das arithmetische Mittel (M) oder der Median (Mdn). Zu den Streuungsmassen gehört die Standardabweichung (SD).

8.4 Inferenzstatistische Methoden

Die Methoden der deskriptiven Statistik beschränken sich auf die vorhandenen Daten. Häufig interessieren aber nicht nur Ergebnisse der Stichprobe, sondern man möchte wissen, ob sich die gefundenen Effekte auch verallgemeinern lassen. Dazu werden Verfahren der Inferenzstatistik angewendet. Dieses prüfen, mit welcher Wahrscheinlichkeit die gefundenen Effekte zufällig sind. Das dahinterliegende Prinzip ist der „Nullhypothesen-Test“. Dabei werden zwei gegensätzliche Hypothesen aufgestellt, eine davon sagt, dass ein Stichprobeneffekt auch in der Population existiert, und eine andere sagt, dass der in der Stichprobe gefundene Effekt nur zufällig ist und in der Population nicht existiert (Nullhypothese). Aus den Daten der Stichprobe wird ein Testwert berechnet, beispielsweise die Abweichung der Mittelwerte zweier Gruppen, und überprüft, mit welcher Wahrscheinlichkeit dieser Wert zustande kommen würde, wenn die Nullhypothese wahr wäre, d.h. keine Unterschiede zwischen den Mittelwerten bestehen würden. Wenn diese Wahrscheinlichkeit gross ist, wird die Nullhypothese angenommen. Daraus wird geschlossen, dass mit grosser Wahrscheinlichkeit in der Population ebenfalls kein Effekt zu finden ist. Wenn diese Wahrscheinlichkeit klein ist, wird die Nullhypothese verworfen. Daraus wird geschlossen, dass der in der Stichprobe gefundene Effekt mit einer kleinen Irrtumswahrscheinlichkeit auf die Population übertragen werden kann. Dieses Ergebnis wird als signifikant bezeichnet. Die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit hängt dabei vom Stichprobenumfang ab. Je grösser die Stichprobe ist, desto kleiner wird die Irrtumswahrscheinlichkeit oder, umgekehrt, je kleiner die Stichprobe ist, desto grösser müssen Effekte sein, damit sie als solche erkannt werden. Wie gross diese

Irrtumswahrscheinlichkeit sein darf, um noch von einem signifikanten Ergebnis zu sprechen, wird von den Forschenden selbst festgelegt und hängt unter anderem vom Forschungsgegenstand ab. Üblich sind dabei die Schwellenwerte von 0.05, 0.01 oder 0.001. Dabei ist zu berücksichtigen, dass je kleiner die Irrtumswahrscheinlichkeit ist, desto höher das Risiko wird, dass ein vorhandener Effekt nicht als solcher erkannt wird. Jede Entscheidung, die getroffen werden kann, ist somit mit einem Fehlrisk behaftet: Von einem Alpha-Fehler spricht man, wenn man fälschlicherweise von einem Effekt ausgeht, obwohl in der Population kein Effekt vorliegt. Von einem Beta-Fehler spricht man, wenn man einen Effekt in der Population nicht als solchen erkennt. Somit muss vom Forschenden abgewogen werden, welches Risiko vermindert werden soll resp. welcher Fehler im vorliegenden Fall weniger gravierende Folgen hat. Zusätzlich sollen, wenn immer möglich, Effektstärken berichtet werden, denn signifikante Ergebnisse zeigen nur an, dass mit einer kleinen Irrtumswahrscheinlichkeit die in der Stichprobe gefundenen Effekte verallgemeinert werden dürfen. Die Signifikanz sagt nichts über die Grösse der Effekte aus.

In der vorliegenden Arbeit werden, wenn immer möglich, Effektstärken berichtet. Das Signifikanzniveau wird bei $p < .10$ gesetzt und zwar aus den folgenden Gründen: Die Stichproben sind sehr klein und somit müssen die Unterschiede zwischen Gruppen sehr gross sein, damit diese signifikant werden. Zudem hat ein Alpha-Fehler in der vorliegenden Untersuchung keine schwerwiegenden Konsequenzen. Ein fälschlicherweise angenommener Effekt hat weder für die untersuchten Lehrpersonen noch für die Schüler*innen noch für die Schulen eine Auswirkung. Die Auswertungen der Dissertation haben nicht zum Ziel, allgemeingültige Erkenntnisse aufgrund von Hypothesentests zu gewinnen, sondern sollen explorativ für die untersuchten Schulen mögliche Chancen, Risiken und Spannungsfelder für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit beschreiben. Ergebnisse können in neue Studien einfließen, um sie im Rahmen einer grösseren Stichprobe mit anderen Methoden zu überprüfen.

8.4.1 Mittelwertsunterschiede

Durch das arithmetische Mittel (vgl. Kapitel 8.3) können Datenmengen zusammengefasst und beschrieben werden. Dies ermöglicht es, anschliessend Mittelwerte von verschiedenen Gruppen oder innerhalb der gleichen Gruppe von verschiedenen Skalen zu vergleichen. Dabei können deskriptive Aussagen über die Unterschiede zwischen Mittelwerte gemacht werden, und es kann mittels inferenzstatistischer Methoden geprüft werden, ob sich diese

Mittelwerte nur zufällig aufgrund der Stichprobe unterscheiden oder ob sich diese Unterschiede auf die Gesamtpopulation übertragen lassen. In der vorliegenden Untersuchung werden Mittelwertsunterschiede zwischen zwei Gruppen, zwischen mehr als zwei unabhängigen Gruppen sowie zwischen mehreren abhängigen Gruppen berechnet. Bei der Auswahl der adäquaten Tests müssen die Skalenniveaus berücksichtigt werden. Bei annähernd intervallskalierten Messwerten können parametrische Verfahren (t-Test, Varianzanalyse) eingesetzt werden, bei Verletzung der Voraussetzung werden die non-parametrischen Alternativen (Mann-Whitney-U-Test, Kruskal-Wallis-Test, Wilcoxon-Test) eingesetzt. Als Faustregel gilt, dass bei Verletzungen der Voraussetzungen für parametrische Verfahren zusätzlich zur Absicherung mit non-parametrischen Verfahren gerechnet werden kann. Wenn beide Tests zu gleichen Ergebnissen bezüglich Signifikanz kommen, kann die parametrische Variante berichtet werden. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Tests vorgestellt:

Mittelwertsunterschiede zwischen zwei unabhängigen Stichproben

Um Mittelwerte zwischen zwei unabhängigen Stichproben zu testen, wird entweder der t-Test für unabhängige Stichproben oder die non-parametrische Alternative dazu, der Mann-Whitney-U-Test, eingesetzt.

Beim t-Test wird aus den Mittelwerten der Stichprobe und dem geschätzten Standardfehler der Mittelwertdifferenz eine Prüfgrösse t berechnet. Diese wird mit der Verteilung von t , unter der Annahme, dass die Mittelwertdifferenz null sei, verglichen. Daraus resultiert die Wahrscheinlichkeit, dass die Prüfgrösse t und somit der in der Stichprobe vorhandene Mittelwertsunterschied zufällig aufgetreten ist. Wenn diese Wahrscheinlichkeit kleiner als 0.10 ist, wird davon ausgegangen, dass der Mittelwertsunterschied nicht zufällig von 0 verschieden ist. Das Ergebnis ist signifikant, und es wird daraus geschlossen, dass der in der Stichprobe gefundene Mittelwert auf die Population verallgemeinert werden darf. Als Effektstärke kann Cohens d berichtet werden. Cohens d ist ein standardisiertes Mass und entspricht dem Verhältnis zwischen dem Mittelwertunterschied ($M_1 - M_2$) und der Streuung der individuellen Werte (SD_1, SD_2) und berechnet sich für unterschiedliche Varianzen und Stichprobengrössen (n_1, n_2) wie folgt:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\left(\frac{(n_1 - 1)SD_1^2 + (n_2 - 1)SD_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \right)}}$$

Cohen (1988) schlägt vor, eine Effektgrösse von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittel und $d = 0.8$ als stark zu bewerten. Die Interpretation, ob ein Effekt stark oder schwach ist, hängt jedoch auch vom Kontext der Untersuchung und vom Forschungsgebiet ab (vgl. Field, 2015, S. 80). In der nachfolgenden Untersuchung werden Effekte von $d = 0.2$ und höher werden als relevant betrachtet und dokumentiert.

Der t-Test wird für die Analyse von intervallskalierten und annähernd normalverteilten Daten eingesetzt, ist jedoch gegenüber von Verletzungen dieser Voraussetzungen sehr robust. Die Varianzhomogenität wird mittels des Levene-Tests geprüft. Bei ungleichen Varianzen wird in SPSS automatisch ein angepasster t-Test (Welch-Test) gerechnet und ausgegeben. Als non-parametrische Alternative kann der Mann-Whithney-U-Test eingesetzt werden. Bei diesem Verfahren werden die Messwerte der beiden Gruppen in eine Rangreihenfolge gesetzt. Es wird verglichen, wie viele Rangplatzüberschreitungen (U) und -unterschreitungen (U') zwischen den Gruppen vorhanden sind. Unter der Annahme, dass sich die Gruppen nicht unterscheiden, sollten diese beiden U -Werte identisch sein. Falls diese Werte nicht identisch sind, kann berechnet werden, mit welcher Irrtumswahrscheinlichkeit die gefundene Differenz zufällig von Null verschieden ist. Danach kann das Signifikanzniveau bestimmt. Der Nachteil dieses Verfahrens ist, dass bei der Übersetzung der tatsächlichen Messwerte in Rangreihenfolgen Informationen verlorengehen. Daher wird, wenn immer möglich, der t-Test verwendet. Als Effektstärke kann ebenfalls Cohens d berichtet werden.

Mittelwertsunterschiede bei einer Stichprobe

Um bestimmen zu können, ob sich ein Mittelwert von einem definierten Wert (beispielsweise dem statistischen Skalenmittelwert) unterscheidet, kann ein „1-Stichproben t-Test“ durchgeführt werden. Die Nullhypothese nimmt dabei an, dass sich der empirische Mittelwert nicht systematisch von diesem Mittelwert unterscheidet. Der t-Wert ist dabei ein standardisiertes Mass für den Abstand des empirisch gefundenen Mittelwerts vom theoretischen Mittelwert. Wiederum wird, wie bei dem oben vorgestellten t-Test, berechnet, mit welcher Wahrscheinlichkeit der gefundene Mittelwert zur t-Verteilung unter Annahme der Nullhypothese gehört. Ist diese Wahrscheinlichkeit klein, wird die Nullhypothese verworfen. Es wird daraus geschlossen, dass sich der empirische Mittelwert systematisch vom definierten Mittelwert unterscheidet. Auch hier kann die Effektstärke Cohens d

berechnet werden. Dabei wird die Abweichung des empirischen Mittelwerts M_e vom definierten Mittelwert M_d durch die Standardabweichung des empirischen Mittelwerts SD_e geteilt.

$$d = \frac{M_e - M_d}{SD_e}$$

Die Interpretation von Cohens d erfolgt wie oben beschrieben.

Mittelwertsunterschiede zwischen mehr als zwei unabhängigen Gruppen

Um Mittelwertsunterschiede zwischen mehr als zwei unabhängigen Gruppen zu testen, werden einfaktorielle Varianzanalysen oder als non-parametrische Alternative der Kruskal-Wallis-Test eingesetzt. Die einfaktorielle Varianzanalyse ist eine Erweiterung des t-Tests. Vereinfacht gesagt, wird überprüft, ob die Varianz zwischen den Mittelwerten der Personen und dem jeweiligen Gruppenmittelwert („Varianz innerhalb“) gleich gross ist sowie wie die Varianz zwischen den Gruppenmittelwerten und dem Gesamtmittelwert („Varianz zwischen“) ist. Ist dies der Fall, kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppenzugehörigkeit keinen Einfluss auf die getestete Skala hat. Diese Nullhypothese kann überprüft werden. Dabei wird die Prüfgrösse F berechnet, indem die „Varianz zwischen“ durch die „Varianz innerhalb“ dividiert wird. Unter Annahme der Nullhypothese ist der F -Wert gleich eins resp. nur zufällig von eins verschieden. Diese F -Verteilung (welche abhängig von den Freiheitsgraden ist) ermöglicht, zu bestimmen, wie wahrscheinlich ein berechneter F -Wert zu dieser F -Verteilung gehört. Analog zu anderen Hypothesentestenden Verfahren bedeutet eine Wahrscheinlichkeit von $> 5\%$, dass die Nullhypothese angenommen wird. Eine Wahrscheinlichkeit unter 5% hingegen führt dazu, die Nullhypothese zu verwerfen. In unserem Fall bedeutet dies, dass die verschiedenen Mittelwerte der Schulen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $< 5\%$ nicht zufällig, sondern systematisch unterschiedlich sind.

Die Voraussetzungen für die Durchführung von einer einfaktoriellen Varianzanalyse bestehen aus ausreisserfreien Daten, einer annähernden Normalverteilung der Messwerte innerhalb der zu prüfenden Gruppen sowie der Homogenität der Varianzen. Aufgrund der Skalierung der Antwortmöglichkeiten sind keine Ausreisser möglich. Da die einfaktorielle Varianzanalyse relativ robust gegenüber der Verletzung der Normalverteilung ist, wird diese durch visuelle Prüfung von Normal Q-Q-Plots und durch den Einsatz des Shapiro-Wilk-

Tests bewertet. Dieser Test wird insbesondere für die Prüfung der Normalverteilung bei asymmetrischen Verteilung und kleinen Stichproben empfohlen und gilt als konservativ (Yap & Sim, 2011). Bei einer starken Verletzung der Normalverteilung wird anstelle der einfaktoriellen Varianzanalyse der Kruskal-Wallis-H-Test durchgeführt. Dieser Test greift auf Rangreihen (Rangvarianzanalyse) zurück und gehört somit zu den non-parametrischen Tests. Die Homogenität der Varianzen wird mittels des Levene-Tests geprüft. Bei einer Verletzung der Homogenitätsannahme verwendet SPSS automatisch eine angepasste Version der Varianzanalyse mit gepoolten Varianzen (Welch-Test).

Als Effektstärken kann Cohens d aus Eta-Quadrat berechnet werden, welches sich aus der erklärten Varianz ($SAQ_{zwischen}$) und der totalen Varianz (SAQ_{total}) berechnet (Field, 2013).

$$d = \sqrt{\frac{Eta^2}{1 - Eta^2}} \quad Eta^2 = \frac{SAQ_{zwischen}}{SAQ_{total}}$$

Das Ergebnis einer Varianzanalyse gibt an, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt aber nicht, welche der Gruppen sich unterscheiden. Dazu können Post-hoc-Tests eingesetzt werden. Field (2013) empfiehlt dabei folgende Tests: Bei Varianzhomogenität REGQW oder Tukey (gleichen Stichprobengrößen), Gabriel bei (leicht unterschiedliche Stichprobengrößen), Hochbergs GT2 (unterschiedliche Stichprobengrößen). Bei inhomogenen Varianzen sollte der Games-Howell-Test verwendet werden.

Mittelwertsunterschiede zwischen mehreren abhängigen Gruppen innerhalb einer Gruppe

Um Mittelwertsunterschiede zwischen verschiedenen Messungen innerhalb derselben Gruppe untersuchen zu können, kann entweder die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung oder die non-parametrische Alternative, der Friedman-Test, eingesetzt werden. Dieser Test wird in der vorliegenden Arbeit verwendet, um einzuschätzen, ob die Schüler*innen Bildungsaspirationen von verschiedenen Akteuren unterscheiden (bspw. die eigenen, diejenigen der Eltern sowie diejenigen der Lehrpersonen). Die dazu verwendeten Daten sind ordinal, daher wird der Friedman-Test eingesetzt. Auch hier werden nicht die absoluten Werte verwendet, sondern die Daten werden in eine Rangreihenfolge gebracht. Die Berechnung erfolgt, wie beim Mann-Whitney-U- oder beim Kruskal-Wallis-Test,

ausschliesslich auf der Ordnung der Werte ohne Berücksichtigung der absoluten Abstände (Rasch, 2014). Als Post-hoc-Test untersucht der Dunn-Bonferroni-Test, welche Mittelwertsunterschiede signifikant sind.

8.4.2 Korrelationen

Zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Skalen oder Variablen kann bei intervallskalierten Daten der Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r berechnet werden. Bei ordinalskalierten Daten oder zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen intervall- und ordinalskalierten Daten kann Spearmans Rho berechnet werden. Beide Korrelationskoeffizienten können Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen und beschreiben die Stärke und Richtung des Zusammenhangs. -1 beschreibt eine perfekte negative Korrelation, 0 keine Korrelation und $+1$ eine perfekte positive Korrelation. Werte von ± 0.1 werden als kleine, $\pm .03$ als mittlerer und ± 0.5 als grosse Effektstärken interpretiert (Cohen, 1988, S. 79ff.). Ein Korrelationskoeffizient enthält jedoch keine Information über die Kausalität des Zusammenhangs (Weinbach, Grinnell, Godenzi, & Weinbach, 2000, S. 147). Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten gehört streng genommen noch zu den deskriptiven Methoden der Datenauswertung. Jedoch interessiert meistens, inwiefern diese Korrelationen verallgemeinert werden können. Um das Signifikanzniveau berechnen zu können, kann aus Pearsons r ein t -Wert berechnet werden, welcher, wie beim t -Test gegenüber einer t -Verteilung unter der Annahme, dass kein Zusammenhang besteht, geprüft werden kann. Wenn die Wahrscheinlichkeit, dass der gefundene Wert zu dieser Prüfverteilung gehört, kleiner als 0.10 ist, wird davon ausgegangen, dass der Zusammenhang nicht zufällig, sondern systematisch ist. Das Ergebnis ist signifikant. Spearmans Rho als non-parametrische Alternative berechnet sich ähnlich. Wiederum werden die Messwerte in eine Rangreihenfolge gebracht. Nur diese Ränge fliessen in die Berechnung der Signifikanz ein. Auch hier zeigt sich, dass die Berechnung von Pearsons r relativ robust ist gegenüber der Verletzung der Normalverteilung sowie der Intervallskalierung (bspw. Field, 2013). Zur Absicherung können, wie bei den anderen Tests, beide Varianten gerechnet werden. Wenn beide zum gleichen Ergebnis kommen, kann die parametrische Version berichtet werden, welche mehr Informationen enthält.

Die Werte der Intra-Klassen-Korrelationen (ICC) zeigen, dass innerhalb einer Schule die Einschätzungen verschiedener Skalen unterschiedlich sind (vgl. Kapitel 7.3.2). Mittels

Korrelationen wird untersucht, ob sich an den Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der SCHüler*innen und ihren Einschätzungen zeigen.

8.5 Latente Klassenanalysen (Latent Class Analysis, LCA)

Die latente Klassenanalyse (Latent Class Analysis, LCA) ist ein exploratives und kein hypothesentestendes Verfahren. Das Ziel von LCA ist es, Gruppen von Personen (Klassen) zu entdecken, die ähnliche Antwortmuster aufweisen. Diese Klassen sind nicht explizit beobachtbar oder manifest (im Gegensatz zur Zugehörigkeit zu einer Schule oder zu einem Geschlecht), sondern latent. Jede Person (resp. ihr Antwortmuster) gehört nicht eindeutig, sondern mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu einer Klasse (Gollwitzer, 2012). Diese bedingte Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit kann im Modell der LCA geschätzt werden. Ebenfalls berechnet werden kann die relative Klassengrösse³⁶. Was nicht modellimmanent geschätzt werden kann, ist die Anzahl der Klassen, welche notwendig ist, um möglichst alle Personen mit ähnlichen Antwortmustern zusammenzufassen, unter der Bedingung, dass die Unterschiede zwischen den Klassen möglichst gross sind.

In einem mehrschrittigen Verfahren werden Modelle mit einer verschiedenen Anzahl von Klassen gerechnet und miteinander verglichen. Für die Entscheidung, welches Modell (wie viele Klassen) am besten zu den Daten passt, sind neben den statistische Indices auch inhaltliche Kriterien bedeutsam: Das statistisch beste Modell wird nur dann gewählt, wenn es auch inhaltlich sinnvoll interpretierbar ist (vgl. Geiser, 2011; Kassis, 2017). Um den Modellfit statistisch/mathematisch beurteilen zu können werden verschiedene Indikatoren herangezogen. Für die Einschätzung des *absoluten Modellfits*, wird untersucht, inwiefern das Modell die beobachteten Antwortmuster adäquat reproduzieren kann. Konkret wird untersucht, ob es eine signifikante Abweichung zwischen der Häufigkeit der beobachteten Antwortmustern und den vom Modell vorhergesagten Häufigkeiten der Antwortmustern gibt. Ein signifikantes Ergebnis würde somit bedeuten, dass das Modell die Datenstruktur ungenügend abbildet (Geiser, 2011). In Mplus erfolgt diese Berechnung über den Likelihood-Ratio-Test sowie über den Pearson-Chiquadrat-Test. Beide Tests beruhen auf einer Chi-Quadrat-Verteilung der jeweiligen Prüfgrösse, was aber nur bei genügend grossen

³⁶ Für die mathematische Herleitung der Modellgleichung sei auf einschlägige Literatur, wie bspw. von Rost (2004), Gollwitzer (2012) oder Geiser (2011) verwiesen.

Stichproben tatsächlich der Fall ist³⁷. Bei kleinen Stichproben und tendenziell vielen miteinbezogenen Items werden die Voraussetzungen für diese Tests verletzt. Das zeigt sich darin, dass die Teststatistik der beiden Tests für das gleiche Modell sehr unterschiedlich ausfallen (Geiser, 2011). Daher werden zur Beurteilung der Modellgüte hauptsächlich Kriterien zum relativen Modellfit beigezogen. Ein Modell wird im Vergleich zu Modellen mit mehr oder weniger Klassen beurteilt. Grundsätzlich gilt dabei, dass das Modell möglichst sparsam sein, d.h. mit möglichst wenigen Klassen auskommen soll. Jede Klasse muss genügend gross, inhaltlich eindeutig und sinnvoll interpretierbar sein. Weiter können statistische Tests hinzugezogen werden, wie der *Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzen-Test* (BLR) und der *Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test* (VLMR). Bei diesen Tests wird jeweils ein Modell mit G latenten Klassen gegen ein Modell mit G-1 Klassen getestet. „Ein signifikanter Wert zeigt an, dass das Modell mit G Klassen signifikant besser auf die Daten passt als das sparsamere Modell mit einer Klasse weniger. Bei einem nicht signifikanten Wert wird das sparsamere Modell mit einer Klasse weniger bevorzugt“ (Geiser, 2011, S. 265). Geiser (2011) empfiehlt, den VLMR einzusetzen.

Ein weiteres Kriterium zur Beurteilung der Modellgüte sind informationstheoretische Masse, welche nicht nur die Modellgüte berücksichtigen, sondern auch die Sparsamkeit. Aufgrund von Simulationsstudien wird das *Bayes'sche Informationskriterium* (BIC) empfohlen. Die Werte eines Modells werden relativ zu den Werten der anderen Modelle beurteilt: Je kleiner der BIC-Wert ist, desto besser passt das Modell zu den Daten (Geiser, 2011). Weitere Kriterien sind die *mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit*, welche für jede Klasse $>.80$ sein sollte und die *Entropy* als Globalmass für die Zuverlässigkeit der Klassifikation verwendet. Werte nahe 1 zeigen eine hohe Sicherheit der Klassifikation (Geiser, 2011). Für die vorliegende Dissertation werden die vorgestellten Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte berichtet, jedoch ohne den Likelihood-Ratio-Test und den Pearson-Chiquadrat-Test. Diese können aufgrund der kleinen Stichprobe die Modellgüte nicht adäquat einschätzen. In der folgenden Tabelle 14 werden die verwendeten Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte nochmals kurz zusammengefasst, bei der Beurteilung der

³⁷ „Als Faustregel wird vorgeschlagen (z. B. Formann, 1984), dass die Stichprobe mindestens so viele Personen umfassen sollte wie es mögliche Antwortmuster ($N_{a \max}$) gibt, also $n \geq N_{a \max}$ (besser noch: $n \geq 5 \cdot N_{a \max}$). Die erforderliche Stichprobengrösse wird in Abhängigkeit von der Anzahl der Items (und der Anzahl der Antwortkategorien) daher sehr schnell sehr gross“ (Gollwitzer, 2012, S. 307).

Modelle werden immer auch inhaltliche Kriterien sowie die Interpretierbarkeit berücksichtigt.

Tabelle 14: Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte bei latenten Klassenanalysen

Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte		erwünschte Werte
Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMR)	vergleicht ein Modell mit G Klassen gegenüber einem Modell mit G-1 Klassen	signifikant, d. h. das Modell mit G Klassen passt besser auf die Daten, als eines mit G-1 Klassen
Bayesian Information Criterion (BIC)	informationstheoretisches Mass, welches die Modellgüte und die Sparsamkeit berücksichtigt	möglichst klein (im Vergleich zum vorhergehenden Modell)
mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit		>.80
Entropy	Globalmass für die Zuverlässigkeit der Klassifikation	Wert nahe 1

Die Intra-Klassen-Korrelationen (ICC) zeigen, dass es bedeutsame Unterschiede innerhalb der Schulen gibt und sowohl die Reliabilität einer einzelnen Einschätzung sowie die Reliabilität des Klassenmittelwerts nicht bei allen Skalen gegeben ist (vgl. Kapitel 7.3.1). Aus diesen Gründen werden für jeden Themenkomplex LCAs mit den jeweiligen Skalen durchgeführt um Strukturen innerhalb der Schulen entdecken zu können.

Anschliessend wird die Verteilung der Klassenzugehörigkeit in den verschiedenen Schulen analysiert. Wenn die Lehrpersonen einer Schule eine geteilte Wahrnehmung haben, sollte sich dies in ihren Antwortmustern widerspiegeln. Die Mehrheit der Lehrpersonen einer Schule sollte dann der gleichen Klasse angehören.

Die LCAs werden in mPlus7 durchgeführt und zwar entsprechend dem von Asparouhov und Muthén (2012) vorgeschlagenen Verfahren zur Prüfung der Anzahl latenten Klassen.

9 Stichprobenbeschreibung

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben die Datengrundlage der untersuchten Schulen. In Kapitel 9.1 werden die untersuchten Schulen kurz vorgestellt und beschrieben (Grösse, Quartier, schulstatistische Angaben zur Zusammensetzung der Schülerschaft). Die Stichprobe der Lehrpersonen wird in Kapitel 9.2, diejenige der Schüler*innen in Kapitel 9.3 beschrieben.

9.1 Beschreibung der einzelnen Schulen

Für das Gesamtprojekt wurden Schulen gesucht, welche einen hohen Anteil an Schüler*innen haben, die in schwierigen sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen aufwachsen und mehrheitlich über einen Migrationshintergrund verfügen. Unterscheiden sollten sich die Schulen bezüglich der Grösse und hinsichtlich der adaptiv-kompensatorischen Förderstrategien. Anhand dieses kriterialen Samples wurden sieben Schulen identifiziert, welche für das Gesamtprojekt in Frage kommen und sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen. Zwei der Schulen weisen einen viel tieferen Index aus und werden daher in die vorliegende Studie nicht miteinbezogen. Die fünf Schulen, welche hier untersucht werden, werden nachfolgend kurz skizziert. Die Zusammensetzung der Schülerschaft wird einerseits mittels der Daten für den Schulkreis (Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2017) und andererseits mittels der schulstatistischen Daten zum Schuljahr 2014/15 zu den einzelnen Schulen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2015) beschrieben. Zusätzlich werden Angaben aus dem Sozialraummonitoring der Stadt Zürich (Stadt Zürich, 2015) zu Veränderungen der Bevölkerung im Quartier angegeben.

Die Stadt Zürich ist in sieben Schulkreise eingeteilt. Grundsätzlich besuchen die Schüler*innen aufgrund ihres Wohnortes eine Schule des jeweiligen Schulkreises. Für die verschiedenen Schulkreise werden die Ausländerquote (Anteil der Schüler*innen mit ausländischer Nationalität (ohne Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein), die Sozialhilfequote (Anteil der Kinder und Jugendlichen im Alter von 5 bis 14 Jahren mit Sozialhilfe), die Einkommensquote (Anteil der Steuerpflichtigen mit mindestens einem unterstützungsberechtigten Kind, deren Einkommen unter dem kantonalen Median liegt) sowie der Sozialindex berichtet. Dieser wird auf Basis der anderen erwähnten Quoten berechnet. Am wenigsten belastete Schulkreise haben den Index 100, am stärksten belastete den Index 120.

Die Kennzahlen des Schulkreises spiegeln die Zusammensetzung des Gesamteinzugsgebietes der Schulen wider. Unterschiede innerhalb eines Schulkreises oder zwischen den Schulen bleiben unberücksichtigt. Daher werden zusätzlich noch Angaben zur Zusammensetzung der Schülerschaft an den verschiedenen Schulen gemacht. Für die Beschreibung der einzelnen Schulen werden Daten aus dem Befragungsjahr 2015 verwendet und zwar die Ausländerquote, der Anteil an Fremdsprachigen (Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache) sowie der Mischindex (Mittelwert aus der Ausländerquote und dem Anteil fremdsprachiger Schüler*innen). Der Mischindex ist relevant für QUIMS (vgl. Kapitel 3.3.1). Schulen mit einem Mischindex höher als 40% erhalten zusätzliche finanzielle und fachliche Unterstützung vom Kanton Zürich, um spezifische Förderangebote umsetzen zu können. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die verschiedenen Schulen, als Vergleich werden zudem die Kennzahlen für die gesamte Stadt Zürich hinzugefügt.

Die 5 Schulen gehören drei verschiedenen Schulkreisen an. Die Schule 2 gehört zu dem Schulkreis mit dem tiefsten Sozialindex, welcher mit 114.1 aber immer noch hoch ist. Die anderen Schulen in den Schulkreisen B und C können mit einem Sozialindex von rund 119 und 120 als sehr belastet angesehen werden. Der Mischindex der einzelnen Schule variiert zwischen 50 und 63 Prozent, wobei sich die Schulen auch innerhalb der Schulkreise bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft unterscheiden. Die Schulen 4 und 5 gehören demselben Schulkreis an, die Schule 4 hat einen höheren Anteil an fremdsprachigen und ausländischen Kindern als die Schule 5. Bei den Schulen 3 und 7 zeigt sich ein Unterschied bezogen auf den Anteil fremdsprachiger Kinder, welche in Schule 3 deutlich höher ist als in Schule 7. Interessant ist auch die Entwicklung der Bevölkerung im Quartier. Die Schulen 2, 3 und 7 sind Quartiere, die einen Wandel erfahren haben, der sich in einem Anstieg der Bevölkerung und einer gleichzeitigen Abnahme der Ausländer*innen zeigt. Dies deutet auf einen Gentrifizierungsprozess hin. In den Schulen ist die Bevölkerung auch gewachsen, aber auch der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung ist gestiegen.

Tabelle 15: Kennzahlen der Schulen, Schulkreise und Quartiere

	Schule	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5	Schule 7	Stadt Zürich
	Quartier	A	B	C	D	B	
Quartier ¹	Veränderung Ausländeranteil 2003–2013	- 2% (+D)	-7.6% (+ D)	+0.6%	+0.4%	-7.6% (+ D)	
	Wachstum 2003 – 2013	5 - 10%	0 - 5%	5 - 10%	10 - 15%	0 - 5%	
Schulkreis ²	Schulkreis	e	f	g	g	f	
	Ausländerquote	28,5	33,8	33,5	33,5	33,8	22.8
	Sozialhilfequote	11,4	16,2	18,3	18,3	16,2	10.3
	Einkommensquote	60,6	71,5	74,3	74,3	71,5	54.9
	Sozialindex	114,1	118,6	119,9	119,9	118,6	111.9
Schule ³	Anzahl Schüler*innen (Stufen)	360 (KG & PS)	325 (KG & PS)	404 (KG & PS)	378 (KG, PS, SEK)	378 (KG & PS)	
	Anzahl Abteilungen Primar	15	12	15	9	13	
	Anteil ausländische Schüler*innen ⁴	33.6	45.5	41.6	33.3	38.1	
	Anteil fremdsprachige Schüler*innen	78.1	80.6	80.7	67.2	66.9	
	Mischindex (14/15)	55.8	63.1	61.1	50.3	52.5	

Anmerkungen:

Quellen: ¹Sozialraummonitoring der Stadt Zürich, ²Daten Schulkreis für das Jahr 2015: <https://www.bista.zh.ch/pub/sozialindex.aspx>, ³Daten Schulen für das Schuljahr 2014/ 2015: Angaben vom Amt für Volksschulen

Quartier: Ausländeranteil = Anteil der Bevölkerung ohne Schweizer Pass; (+D) = Anteil an Deutschen gestiegen.

Schulkreis: Ausländerquote = Anteil der Anteil der Schüler*innen mit ausländischer Nationalität (ohne Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein); Sozialhilfequote = Anteil der Kinder und Jugendlichen im Alter von 5 bis 14 Jahren mit Sozialhilfe; Einkommensquote = Anteil der Steuerpflichtigen mit mindestens einem unterstützungsberechtigten Kind, deren Einkommen unter dem kantonalen Median liegt; Sozialindex wird auf Basis der anderen erwähnten Quoten berechnet, am wenigsten belastete Schulkreise haben den Index 100, am stärksten belastete den Index 120.

Schule: KG = Kindergarten; PS = Primarschule; SEK = Sekundarschule; ausländische Schüler*innen = Schüler*innen, welche weder einen Schweizer noch einen deutschen oder österreichischen oder liechtensteinischen Pass haben; Mischindex = Mittelwert aus der Ausländerquote und dem Anteil fremdsprachiger Schüler*innen.

9.2 Stichprobe der Lehr- und Fachpersonen

Die Schulleitungen aller Schulen wurden gebeten, den Link mit dem Fragebogen an alle Lehr- und Fachpersonen weiterzuleiten: „Der Fragebogen richtet sich an alle Lehrpersonen (inkl. Förderlehrpersonen wie bspw. Schulische Heilpädagog/inn/en, DaZ-Lehrpersonen etc.) und Fachpersonen (bspw. Therapeut/inn/en, Schulsozialarbeiter/innen, Fachpersonen Betreuung) Ihrer Schule. Da dies je nach Schule unterschiedlich ist, bitten wir Sie selber zu entscheiden, welche Personen zu Ihrem Schulbetrieb gehören“ (E-Mail an Schulleitende, Mai 2015). Die Schulen meldeten zurück, wie vielen Personen sie dieses E-Mail weitergeleitet haben, allerdings nicht, welche Funktion die jeweiligen Personen in der Schule hatten. Obwohl für die Auswertung nur die Daten der Lehrpersonen verwendet werden, wird der Rücklauf daher für Lehr- und Fachpersonen berechnet. Insgesamt wurden 289 Personen per E-Mail angeschrieben. Davon haben 126 (53.3%) geantwortet. Der Rücklauf war bei allen Schulen, ausgenommen die Schule 3, über 50% (vgl. Tabelle 16). In dieser Schule hat die Schulleitung die E-Mail ebenfalls an die Betreuungsassistentinnen (ca. 15 Personen) verschickt und ist dabei schon davon ausgegangen, dass diese den Fragebogen nicht ausfüllen werden. Dies kann eine Erklärung für den eher tiefen Rücklauf an dieser Schule sein.

Tabelle 16: Übersicht über den Rücklauf der Lehrpersonenbefragung

	Personen gemäss E-Mail Verteiler	Rücklauf		Rücklauf
		Lehrpersonen	Fachpersonen	
Schule 2	46	18	7	54.3%
Schule 3	81	24	9	40.7%
Schule 4	89	38	9	52.8%
Schule 5	28	16	1	60.7%
Schule 7	45	30	2	71.1%
Total	289	126	28	53.3%

Für die Auswertung der Forschungsfragen werden nur die Antworten der Lehrpersonen verwendet, da die meisten der verwendeten Skalen und Items den Fachpersonen gar nicht gestellt wurden. Von den 126 Lehrpersonen, welche den Fragebogen beantwortet haben, waren 18.9% (20) männlich und 81.1% (86) weiblich. Die befragten Personen waren im Durchschnitt 42.4 Jahre alt ($SD = 10.91$), die jüngste Person 23 und die älteste 63 Jahre alt.

Die Lehrpersonen arbeiten zwischen 1 und 30 Lektionen, im Mittel 19.54 Lektionen ($SD = 6.48$), vgl. Tabelle 17.

Tabelle 17: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Geschlecht, Alter und Pensum

	Geschlecht weiblich	Alter			Pensum (in Prozent)		
	% (n)	M	SD	n	M	SD	n
Schule 2	87.5% (14)	40.69	10.60	16	21.44	6.40	16
Schule 3	85.0% (17)	45.4	10.44	20	18.38	7.26	21
Schule 4	77.8% (21)	41.22	10.99	27	18.21	6.78	28
Schule 5	61.5% (8)	37.58	9.26	12	21.62	5.65	13
Schule 7	86.75% (26)	44.24	11.61	30	19.67	5.89	30
Total	81.1% (86)	42.4	10.91	104	19.54	6.48	108
<i>Anmerkungen: n = Anzahl Lehrpersonen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung</i>							

Die Mehrheit der Lehrpersonen unterrichtet nur an einer Schule (93.4%, $n = 99$). Rund ein Drittel der Lehrpersonen arbeitet zwischen 1 und 5 Jahren an der jeweiligen Schule, jeweils rund 20% zwischen 6 und 10 Jahren (21.1%, $n = 26$) und zwischen 11 und 20 Jahren (18.7%, $n = 23$), vgl. Tabelle 18.

Tabelle 18: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Dauer der Anstellung an der jeweiligen Schule

	Weniger als 1 Jahr	1 - 5 Jahre	6 - 10 Jahre	11 - 20 Jahre	Mehr als 20 Jahre
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	16.7% (3)	55.6% (10)	11.1% (2)	11.1% (2)	5.6% (1)
Schule 3	8.3% (2)	12.5% (3)	16.7% (4)	41.7% (10)	20.8% (5)
Schule 4	27.8% (10)	27.8% (10)	19.4% (7)	19.4% (7)	5.6% (2)
Schule 5	6.3% (1)	56.3% (9)	37.5% (6)	0% (0)	0% (0)
Schule 7	13.8% (4)	37.9% (11)	24.1% (7)	13.8% (4)	10.33% (3)
Total	16.3% (20)	35% (43)	21.1% (26)	18.7% (23)	8.9% (11)
<i>Anmerkungen: n = Anzahl Lehrpersonen</i>					

Die meisten Lehrpersonen sind Klassenlehrer*innen (62.7%, $n = 79$), 18 Personen (14.3%) 18 Personen arbeiten als Lehrer*in ohne Klassenlehrerfunktion, 17 (13.5%) als Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache und 12 (9.5%) als schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Funktionen der Lehrpersonen

	Klassenlehrperson	Lehrperson	Schulische Heilpädagogin	DaZ-Lehrperson
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	88.9% (16)	5.6% (1)	0% (0)	5.6% (1)
Schule 3	62.5% (15)	20.8% (5)	4.2% (1)	12.5% (3)
Schule 4	44.7% (17)	15.8% (6)	10.5% (4)	28.9% (11)
Schule 5	50.0% (8)	31.3% (5)	18.8% (3)	0% (0)
Schule 7	76.7% (23)	3.3% (1)	13.3% (4)	6.7% (2)
Total	62.7% (79)	14.3% (18)	9.5% (12)	13.5% (17)
<i>Anmerkungen: n = Anzahl Lehrpersonen</i>				

Am häufigsten arbeiten die Lehrpersonen auf der Unter- (35.5%, $n = 44$) und Mittelstufe (37.9%, $n = 47$). 20.2% (25) der Personen arbeiten als Kindergärtner*innen, 8 Personen (6.5%) sind hauptsächlich auf der Oberstufe tätig (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Stufe, auf der die Lehrpersonen hauptsächlich unterrichten.

	Kiga	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	5.6% (1)	61.1% (11)	33.3% (6)	0% (0)
Schule 3	20.8% (5)	45.8% (11)	33.3% (8)	0% (0)
Schule 4	27.8% (10)	30.6% (11)	41.7% (15)	0% (0)
Schule 5	0% (0)	0% (0)	50.0% (8)	50.0% (8)
Schule 7	30.0% (9)	36.7% (11)	33.3% (10)	0% (0)
Total	20.2% (25)	35.5% (44)	37.9% (47)	6.5% (8)
<i>Anmerkungen: n = Anzahl Lehrpersonen</i>				

9.3 Stichprobe der Schüler*innen

Für die Befragung der Schüler*innen wurden die Schulen gebeten, uns zu ermöglichen, in möglichst jeder der 4.-6. Klassen eine Befragung der Schüler*innen durchführen zu können. Es war nicht möglich, in allen Klassen pro Schule die Befragung durchzuführen. Eine Klasse Klassen war wegen eines Schulausflugs abwesend, in einer Klasse waren fast keine der Einverständniserklärungen mehr aufzufinden. In jeder Schule konnte in mindestens einer Klasse pro Stufe die Befragung durchgeführt werden. Diese fand pro Schule jeweils an einem halben Tag statt. Die Teilnahme war für die Schüler*innen freiwillig, und es konnten nur Schüler*innen mitmachen, deren Einverständniserklärung vorlag. Insgesamt liegt der Rücklauf bei rund 63%. Der Rücklauf für die einzelnen Schulen und Klassen ist in Tabelle 21 ersichtlich und zeigt, dass einzig für die Schule 2 ein tiefer Rücklauf (unter 60%) zu verzeichnen ist.

Von den 372 Schüler*innen, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, sind rund die Hälfte Mädchen ($n = 191$, 51.3%). Die Schüler*innen sind im Mittel rund 11 Jahre alt ($M = 10.94$, $SD = 0.99$, $n = 372$). Fast alle befragten Schüler*innen sind in der Schweiz geboren ($n = 313$, 84.1%), von 21 Schüler*innen (6.1%) sind beide Elternteile in der Schweiz geboren. Bei 55 Schüler*innen (15.9%) ist ein Elternteil und bei 269 (78.0%) sind beide Elternteile im Ausland geboren. Knapp die Hälfte der Schüler*innen ($n = 168$, 45.2%) der Schüler*innen sprechen zu Hause immer oder fast immer Deutsch/Schweizerdeutsch, 41.9% ($n = 156$) sprechen manchmal, die restlichen 12.9% ($n = 48$) selten oder nie zu Hause Deutsch/Schweizerdeutsch.

*Tabelle 21: Übersicht über den Rücklauf der Schüler*innenbefragung*

		Anzahl befragter Klassen (von insgesamt)	Anzahl Schüler*innen in den befragten Klassen	Rücklauf	in Prozent
Schule 2	4. Klasse	2 (2)	35	13	37.1%
	5. Klasse	3 (3)	53	25	47.2%
	6. Klasse	2 (2)	42	11	26.2%
	Total	7 (7)	130	49	37.7%
Schule 3	4. Klasse	2 (2)	41	23	56.1%
	5. Klasse	2 (2)	42	26	61.9%
	6. Klasse	2 (2)	28	25	89.3%
	Total	6 (6)	111	74	66.7%
Schule 4	4. Klasse	3 (3)	58	43	74.1%
	5. Klasse	2 (2)	39	34	87.2%
	6. Klasse	2 (2)	42	30	71.4%
	Total	7 (7)	139	107	77.0%
Schule 5	4. Klasse	2 (2)	37	35	94.6%
	5. Klasse	1 (1)	22	10	45.5%
	6. Klasse	1 (1)	21	13	61.9%
	Total	4 (4)	80	58	72.5%
Schule 7	4. Klasse	2 (2)	40	30	75.0%
	5. Klasse	3 (2)	50	27	54.0%
	6. Klasse	2 (2)	44	27	61.4%
	Total	7	134	84	62.7%
Alle Schulen		31	594	372	62.63%

10 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt für jeden der vier Themenkomplexe separat. Innerhalb der Themenkomplexe werden zuerst Unterschiede zwischen den Schulen und Unterschiede innerhalb der Schule aufgrund der Lehrpersonenbefragungen aufgezeigt. Anschliessend erfolgt die Auswertung der Perspektive der Schüler*innen. Untersucht wird, ob sich Unterschiede zwischen den Schulen zeigen und ob sich in Bezug auf die Schüler*innenbefragung Zusammenhänge zwischen den Skalen des jeweiligen Themenkomplexes mit familiären Hintergrundvariablen zeigen.

10.1 Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen

Der sozioökonomische und soziokulturelle Hintergrund der Schüler*innen ist für die Entstehung von Bildungsungleichheit nach wie vor eine der wichtigsten Determinanten (vgl. Kapitel 3). So haben Schüler*innen aus Familien mit einem tiefen kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund schlechtere Chancen auf einen guten Schulabschluss als Schüler*innen aus besser gestellten Familien. Die Schule selbst kann zur Verminderung, aber auch zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen (vgl. Kapitel 3.3). In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrpersonen den familiären Hintergrund der Schüler- und Elternschaft einschätzen (Kapitel 10.1.1) und welchen Hintergrund die befragten Schüler*innen haben (Kapitel 10.1.2). Ebenfalls werden schulstatistische Daten zum Anteil an fremdsprachigen und ausländischen Schüler*innen ausgewertet (Kapitel 10.1.3). In einem Fazit (Kapitel 10.1.4) werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

10.1.1 Perspektive der Lehrpersonen

Für die Erhebung der Perspektive der Lehrpersonen wird der Fokus auf Veränderungen bezüglich der Schüler*innen- und Elternschaft gelegt, da Schulen und Lehrpersonen aufgrund von wahrgenommenen Veränderungen Entwicklungsschritte und somit auch Anpassungen bezüglich ihres Angebotes vornehmen. Bei den Schüler*innen werden Veränderungen bezüglich starker und schwacher Schüler*innen erhoben. Unter starken Schüler*innen können gemäss Skalenanalyse Schüler*innen mit einem hohen Leistungspotenzial, mit guten Deutschkenntnissen sowie aus Mittelschichtsfamilien gefasst werden. Zu den schwachen Schüler*innen zählen Kinder mit Motivationsproblemen, mit

tiefem Leistungspotenzial und mit Problemen im Sozialverhalten. Bezüglich der Veränderung der Elternschaft wurde erhoben, inwiefern die Lehrpersonen eine Zu- oder Abnahme an leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern sowie Veränderungen bezüglich des Engagements wahrnehmen. Weiter wurden die Lehrpersonen befragt, wie sie das Unterstützungspotenzial der Eltern einschätzen und welche Gründe aus ihrer Sicht dazu führen, dass Eltern ihre Kinder beim Lernen nicht unterstützen.

In einem ersten Schritt werden Unterschiede zwischen den Schulen aufgezeigt, in einem zweiten Schritt wird untersucht, inwiefern die Lehrpersonen innerhalb einer Schule eine ähnliche Wahrnehmung haben.

Unterschiede zwischen den Schulen – Perspektive der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht signifikant in ihren Einschätzungen über die Veränderung des Anteils an *schwachen Schüler*innen* (vgl. Tabelle 22) sowie des *Engagements* und der *leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern* (vgl. Tabelle 23). Die Mittelwerte und Effektstärken (Cohens *d*) aller Schulen weisen darauf hin, dass der Anteil an *schwachen Schüler*innen* tendenziell angestiegen ist. Die Mittelwerte variieren zwischen 3.13 und 3.28, wobei ein Wert von 3 bedeutet, dass keine Veränderung wahrgenommen wurde, die Effektstärken variieren zwischen 0.21 und 0.43. Das entspricht einer kleinen bis mittleren Abweichung. Bezüglich der Veränderung der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern liegen die Mittelwerte aller Schulen über 3.0 (Mittelwerte zwischen 3.27 und 3.60), die Effektstärken bewegen sich hier zwischen 0.52 und 1.25 und können somit als starke Abweichungen interpretiert werden. Alle Schulen nehmen somit eine erhebliche Zunahme der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wahr. Am deutlichsten ist dies in den Schulen 7 und 5, am schwächsten in der Schule 4 sichtbar. Allerdings unterscheiden sich die Schulen nicht signifikant. Die Mittelwerte bezüglich der Veränderung des *Engagements der Eltern* liegen bei allen Schulen tiefer als in Bezug auf die Veränderung der leistungsbezogenen Erwartungen. Die Mittelwerte liegen zwischen 2.99 und 3.31, die Effektstärken zwischen -0.02 und 0.56. Obwohl sich die Schulen nicht signifikant unterscheiden, zeigen sich in der Stichprobe Unterschiede zwischen den Schulen. Das Engagement der Eltern ist in den Schulen 5 und 7 etwas stärker angestiegen als in der Schule 4.

Tabelle 22: Veränderung der Schülerschaft – Unterschiede zwischen den Schulen

	Veränderung schwache Schüler*innen			Veränderung starke Schüler*innen			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.28	0.71	0.39	3.09	0.58	0.16	18
Schule 3	3.20	0.47	0.43	3.42	0.52	0.81	24
Schule 4	3.16	0.76	0.21	2.76	0.70	-0.34	38
Schule 5	3.13	0.41	0.32	2.95	0.59	-0.08	16
Schule 7	3.13	0.63	0.21	3.51	0.61	0.83	30
ANOVA							
<i>F</i> (df ₁ , df ₂), <i>p</i>	<i>F</i> (4, 206.23) = 0.03, <i>p</i> = 1.00			<i>F</i> (4, 131.43) = 4.96, <i>p</i> < .001			
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naïves Pooling), <i>d</i> = Cohens <i>d</i> (Abweichung zum Mittelwert 3.0), <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen; <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, df ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 = stark gesunken [...] 5 = stark gestiegen							

Signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen zeigen sich in Bezug auf die Wahrnehmung der Veränderung des Anteils *starker Schüler*innen* ($F(4, 131.43) = 4.96, p < .001$). Die Lehrpersonen der Schule 4 geben an, dass der Anteil dieser Schüler*innen eher gesunken ist ($M = 2.76, SD = 0.70, d = -0.34, n = 38$), während die Lehrpersonen der Schule 3 ($M = 3.42, SD = .52, d = 0.81, n = 24$) und der Schule 7 ($M = 3.51, SD = 0.61, d = 0.83, n = 30$) von einem klaren Anstieg berichten.

Tabelle 23: Veränderung der Elternschaft – Unterschiede zwischen den Schulen

	Veränderung der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern			Veränderung des Engagements der Eltern			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.34	0.47	0.72	3.10	0.44	0.23	18
Schule 3	3.45	0.37	1.22	3.16	0.48	0.33	24
Schule 4	3.27	0.52	0.52	2.99	0.55	-0.02	38
Schule 5	3.50	0.46	1.09	3.31	0.55	0.56	16
Schule 7	3.60	0.48	1.25	3.29	0.55	0.53	30
ANOVA							
<i>F</i> (df ₁ , df ₂), <i>p</i>	<i>F</i> (4, 248.82) = 1.60, <i>p</i> = .18			<i>F</i> (4, 135.22) = 1.06, <i>p</i> = 0.38			
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling), <i>d</i> = Cohens <i>d</i> (Abweichung zum Mittelwert 3.0), <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen; <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, df ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 = stark gesunken [...] 5 = stark gestiegen							

Die folgende Tabelle 24 zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Wahrnehmung von Veränderungen in den verschiedenen Schulen im Überblick.

Tabelle 24: Überblick über die Wahrnehmung der Veränderungen an den verschiedenen Schulen

Schule	schwache Schüler*innen	starke Schüler*innen	leistungsbezogene Erwartungen der Eltern	Engagement der Eltern
2	leichte Zunahme	keine Veränderung	mittlere Zunahme	leichte Zunahme
3	leichte Zunahme	starke Zunahme	starke Zunahme	leichte Zunahme
4	leichte Zunahme	leichte Abnahme	mittlere Zunahme	keine Veränderung
5	leichte Zunahme	keine Veränderung	starke Zunahme	mittlere Zunahme
7	mittlere Zunahme	starke Zunahme	starke Zunahme	mittlere Zunahme
Anmerkungen: keine Veränderung: Cohens $d < .20$ =; . leichte Abnahme / Zunahme: $.20 < \text{Cohens } d < .50$, mittlere Zunahme $.50 < \text{Cohens } d < .80$, starke Zunahme: Cohens $d > .80$				

Zusätzlich wurde noch das *Unterstützungspotenzial der Eltern* aus Sicht der Lehrpersonen erfragt. Dieses wird in allen Schulen unter dem theoretischen Mittelwert von 3.5 eingeschätzt und ist somit eher klein. Allerdings unterscheidet sich die Einschätzung zwischen den Schulen signifikant ($F(4, 1034.32) = 2.44, p < .05$). Das tiefste Unterstützungspotenzial wird von den Lehrpersonen der Schule 4 wahrgenommen ($M = 2.88, SD = 0.82$), das höchste von den Lehrpersonen der Schulen 5 und 7 (Schule 5: $M = 3.36, SD = 0.51$, Schule 7: $M = 3.39, SD = 0.70$) (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Unterstützungspotential der Eltern – Unterschiede zwischen den Schulen

Unterstützungspotential der Eltern			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.19	0.65	18
Schule 3	3.09	0.50	24
Schule 4	2.88	0.82	38
Schule 5	3.36	0.51	16
Schule 7	3.39	0.70	30
ANOVA			
<i>F</i> (<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂), <i>p</i>	<i>F</i> (4, 1034.32) = 2.438, <i>p</i> = .045		
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling); <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu			

Ebenfalls wurden die Lehrpersonen gebeten, einzuschätzen, woran es liegen könnte, wenn Eltern ihre Kinder beim Lernen nicht unterstützen. Laut Einschätzung der Lehrpersonen treffen am ehesten die eingeschränkten Deutschkompetenzen und der Bildungshintergrund als mögliche Gründe für die fehlende Unterstützung der Eltern zu. Die Mittelwerte liegen auf einer möglichen Skala von 1 – 6 zwischen 4.2 und 5.1 Am wenigsten treffen die Aussage zu den finanziellen Möglichkeiten sowie zu mangelndem Interesse zu, die Mittelwerte liegen zwischen 2.8 und 3.8.

Diese Einschätzungen unterscheiden sich zwischen den Schulen nur hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Eltern ($F(4,104) = 2.37, p = .06$). Am stärksten stimmen die Lehrpersonen der Schule 4 ($M = 5.14, SD = 0.76$) und der Schule 3 ($M = 5.00, SD = 0.84$) zu, am wenigsten die Lehrpersonen der Schule 7 ($M = 4.6, SD = 0.12$) (vgl. Tabelle 26 und Tabelle 27).

Tabelle 26: Fehlende Unterstützung durch die Eltern - Unterschiede zwischen den Schulen (1)

Wenn die Eltern ihre Kinder beim Lernen nicht unterstützen, liegt dies an fehlenden							
	finanziellen Möglichkeiten		zeitlichen Möglichkeiten		Kenntnissen über das Bildungssystem		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.81	0.83	4.69	0.60	4.13	0.89	16
Schule 3	3.6	1.05	4.62	0.81	4.57	0.93	20-21
Schule 4	3.59	1.27	4.66	0.72	4.66	0.77	29
Schule 5	3.23	0.23	4.29	0.22	4.21	0.26	13-14
Schule 7	3.47	0.19	4.5	0.14	4.41	0.13	29-30
ANOVA							
$F(df_1, df_2), p$ $F(2, 103) = 0.60, p = .66$ $F(4,105) = 0.78, p = .54$ $F(4,104) = 1.48, p = .21$							
Anmerkungen: <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung; <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu							

Tabelle 27: Fehlende Unterstützung durch die Eltern - Unterschiede zwischen den Schulen (2)

Wenn die Eltern ihre Kinder beim Lernen nicht unterstützen, liegt dies							
	...an ihren eingeschränkten Deutschkompetenzen.		...am Bildungshintergrund der Eltern.		...am fehlenden Interesse am Lernerfolg ihres Kindes.		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	4.75	0.86	4.75	0.56	3.00	0.73	16
Schule 3	4.90	0.93	4.90	0.94	3.24	1.14	20-21
Schule 4	4.66	0.77	4.83	0.76	3.24	1.27	29
Schule 5	4.21	0.98	4.21	0.80	3.29	0.66	13-14
Schule 7	4.41	0.68	4.63	0.76	2.83	0.68	29-30
ANOVA							
$F(df_1, df_2), p$ $F(4,105) = 1.80, p = .13$ $F(4,104) = 2.37, p = .06$ $F(4,105) = 0.86, p = .49$							
Anmerkungen: <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung; <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu.							

Kollektive Wahrnehmung der Lehrpersonen der einzelnen Schulen

Die zweite Forschungsfrage im Themenkomplex *Familiärer Hintergrund* interessiert sich, ob Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Veränderungen der Schülerschaft ähnlich wahrnehmen. Dazu wurde für den Bereich Veränderung der Schüler- und Elternschaft eine latente Klassenanalyse durchgeführt, um die kollektive Wahrnehmung der Lehrpersonen der einzelnen Schulen herauszuarbeiten. Dabei wurden die Skalen zur Veränderung der schwachen Schüler*innen und zur Veränderung der starken Schüler*innen sowie die Skala zur Veränderung der leistungsbezogenen Erwartungen und Engagement der Eltern miteinbezogen. Da gemäss VLMR-Test die 3-Klassenlösung nicht signifikant besser als die 2-Klassenlösung ist, wird kein weiteres Modell mit vier Klassen geschätzt. Die Entropie ist bei der 3-Klassenlösung besser, jedoch wird eine der Klassen mit einer geschätzten Klassengrösse von 3.03% sehr klein und somit schwierig interpretierbar. Aus diesen Gründen wird das Modell mit zwei Klassen gewählt (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)

Modell	BIC	E	mittlere Klassenzuordnungs- wahrscheinlichkeit	geschätzte Klassengrösse (in Prozent)	p_{VLMR}
1 Klasse	670.72				
2 Klassen	628.08	.79	.94, .94	34.34, 65.66	.020
3 Klassen	623.87	.89	.99, .96, .94	3.03, 59.60, 37.37	.192
<i>Anmerkungen:</i> BIC = Bayessches Informationskriterium. E= Entropy. p_{VLMR} = Signifikanzwert des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests.					

Die Mittelwerte der Klasse 1 liegen – mit Ausnahme der Skala zur Veränderung der Klassenzusammensetzung bezüglich schwacher Schüler*innen – deutlich über dem theoretischen Mittelwert der Skala von 3.0. Die Personen der Klasse 1 nehmen eine Zunahme von starken Schüler*innen sowie engagierten Eltern wahr (vgl. Tabelle 29). Diese Klasse wird daher als „Veränderung“ bezeichnet. Die Mittelwerte der Klasse 2 liegen bei allen Skalen um den theoretischen Mittelwert von 3.0. Dieser Wert entspricht der Einschätzung, dass sich die Zusammensetzung der Klasse sowie die Ansprüche der Eltern nicht verändert haben. Die Klasse wird als „kaum Veränderung“ bezeichnet. Rund zwei Drittel der Personen können dieser Klasse zugeteilt werden. Die Mittelwerte der beiden Klassen unterscheiden sich mit einer Ausnahme signifikant und mit hoher Effektstärke. Bei der Skala zur Veränderung der Anteile schwacher Schüler*innen unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Klassen nicht.

Tabelle 29: Statistische Kennwerte der beiden Klassen (LCA)

Klasse		Veränderung starke Schüler*innen	Veränderung schwache Schüler*innen	Veränderung der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern	Veränderung des Engagements der Eltern
1	<i>n</i>	34	34	34	34
Veränderung	<i>M</i>	3.60	3.18	3.90	3.60
	<i>SD</i>	0.52	0.60	0.21	0.37
2	<i>N</i>	65	65	62	63
kaum Veränderung	<i>M</i>	2.90	3.18	3.16	2.93
	<i>SD</i>	0.60	0.61	0.29	0.40
t-Test					
<i>t(df), p, d</i>		<i>t</i> (97) = 5.78, <i>p</i> < .001, <i>d</i> = 1.23	<i>t</i> (97) = -0.02, <i>p</i> = .98, <i>d</i> = 0.00	<i>t</i> (94) = 13.37, <i>p</i> < .001, <i>d</i> = 2.88	<i>t</i> (95) = 7.93, <i>p</i> < .001, <i>d</i> = 1.71

Anmerkungen: *n* = Anzahl Lehrpersonen, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *t* = statistischer Kennwert der t-Verteilung, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit, *d* = Effektstärke Cohens *d* t-Test für unabhängige Stichproben. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung jeweils noch ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Da beide Tests zu den gleichen Ergebnissen kommen, wird jeweils nur der t-Test berichtet.

Im nächsten Schritt wurde die Verteilung der Lehrpersonen der unterschiedlichen Schulen auf die verschiedenen Klassen untersucht. Bei einer kollektiven Wahrnehmung der Veränderung müssten die Lehrpersonen einer Schule jeweils derselben Klasse zugeordnet werden können. Abbildung 14 zeigt, welchen Klassen die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen angehören. Dabei wird deutlich, dass eine vollkommene kollektive Wahrnehmung an keiner Schule zu finden ist.

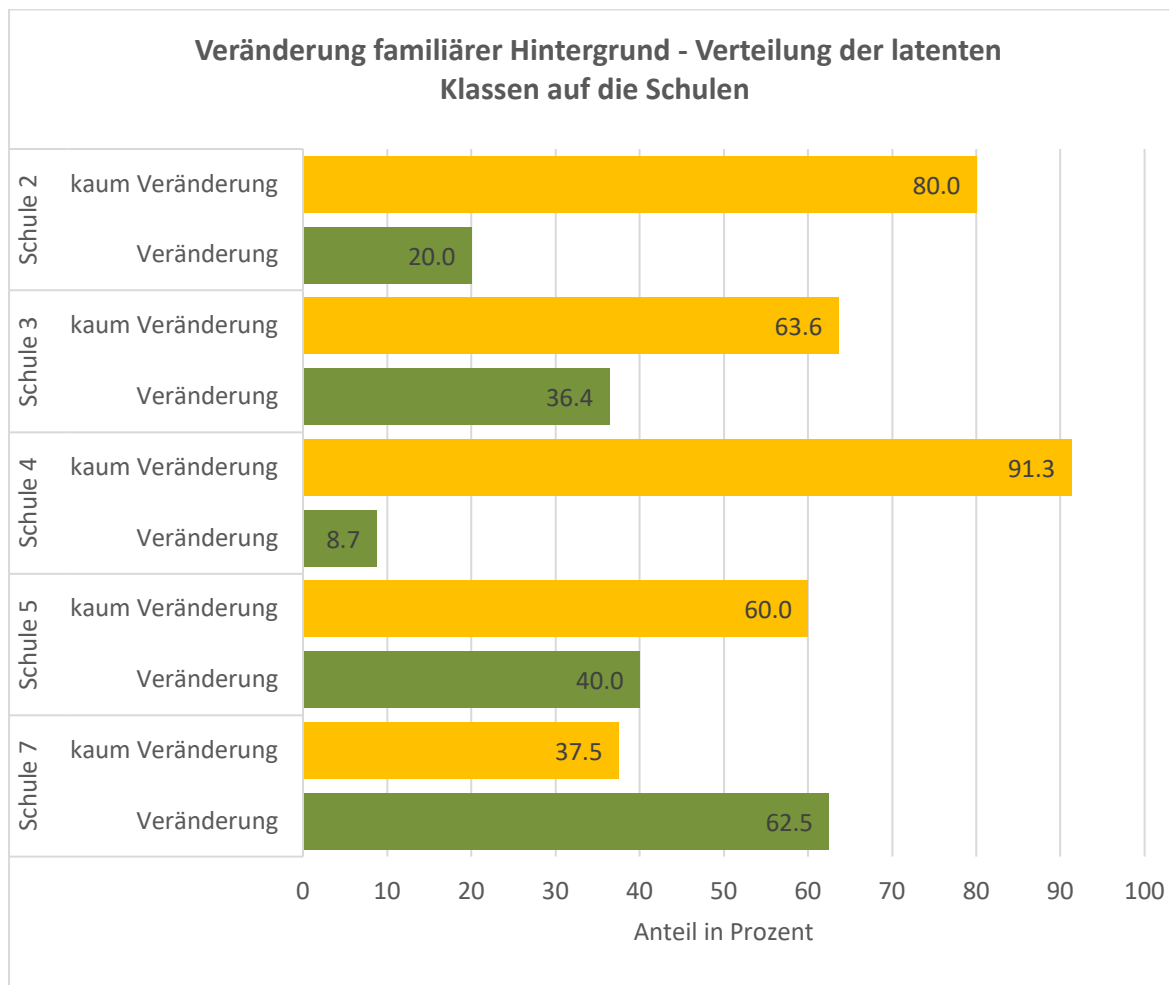


Abbildung 14: Veränderung familiärer Hintergrund – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen.

Die grösste Übereinstimmung ist in den Schulen 2 und 4 zu finden. Dort ist der Anteil der Lehrpersonen, welche keine grossen Veränderungen bezüglich der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft wahrnehmen, um den Faktor 10.5 (Schule 4) resp. 4 (Schule 2) grösser. In den Schulen 3 und 5 gehören jeweils rund 60% der Lehrpersonen der Klasse 2 und somit rund 40% der Klasse 1 an. Der Anteil der Lehrpersonen, welche der Klasse „kaum Veränderung“ wahrnehmen, ist 1.8- (Schule 3) resp. 1.5-mal höher (Schule 5). In der Schule 7 ist das Bild umgekehrt. Hier gehören rund 60% der Lehrpersonen der Klasse 1 an, welche eine Zunahme starker Schüler*innen und engagierter Eltern wahrnehmen. Somit kann in den Schulen 2 und 4 von einer tendenziell kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden. Diese Lehrpersonen nehmen mehrheitlich wenig Veränderung bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft wahr. In den Schulen 3, 5 und 7 kann von keiner kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden.

10.1.2 Perspektive der Schüler*innen

Die Schüler*innen wurden zu ihrem familiären Hintergrund befragt. Dabei interessiert, ob sich die befragten Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich ihres familiären Hintergrunds unterscheiden. In die Analyse werden folgende Skalen miteinbezogen: der soziokulturelle Hintergrund, der Migrationshintergrund und der Sprachgebrauch in Deutsch.

*Unterschiede zwischen den Schulen – Perspektive der Schüler*innen*

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht in Bezug auf den Sprachgebrauch Deutsch. Gemäss den Aussagen der Schüler*innen sprechen sie manchmal bis immer oder fast immer zu Hause die deutsche Sprache (vgl. Tabelle 30).

*Tabelle 30: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen*

	soziokultureller Hintergrund			Migrationshintergrund			Sprachgebrauch Deutsch			
	<i>Mo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	2 / 3	2.94	1.28	2	2.13	0.44	4	3.33	0.83	48 - 49
Schule 3	2	2.30	1.14	2	2.19	0.46	4	3.28	0.80	70 - 74
Schule 4	2	2.54	1.25	2	2.13	0.37	3	3.33	0.67	100 – 107
Schule 5	2	3.12	1.34	2	2.10	0.45	4	3.31	0.86	53 - 58
Schule 7	1 / 2	2.54	1.48	2	1.97	0.55	3	3.21	0.78	74 - 84
Kruskal-Wallis-Test										
<i>H(df), p</i>	<i>H(4) = 17.55, p <.01</i>			<i>H(4) = 7.98, p = .09</i>			<i>H(4) = 1.73, p = .79</i>			
signifikante Gruppenunterschiede	3 -5, 7-5			7-3						
<i>Anmerkungen:</i> <i>Mo</i> = Modus, häufigster Wert; <i>M</i> = Mittelwert; <i>SD</i> = Standardabweichung; <i>H</i> = statistischer Kennwert, <i>df</i> = Freiheitsgrade, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit, <i>n</i> = Anzahl Schüler*innen Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni-Test. Skalierung soziokultureller Hintergrund: Anzahl Bücher: 1 = 0 – 10, 2= 11 – 50, 3=51-100, 4=101-250, 5=251-500, 6=mehr als 500 Bücher; Migrationshintergrund: 3-stufig 1= Kinder und Eltern Schweiz, 2 = Ausländer 2. Generation, 3= Ausländer 1. Generation; Sprachgebrauch Deutsch: 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=immer oder fast immer										

Bezüglich des soziokulturellen Status unterscheiden sich die Schulen signifikant ($H(4) = 17.55, p < .01$). In Schule 5 ($M = 3.12, SD = 1.34$) ist der mittlere soziokulturelle Status signifikant höher als in Schule 3 ($M = 2.30, SD = 1.14$) und in Schule 7 ($M = 2.54, SD = 1.48$). Die Schule 4 zeigt den gleichen Mittelwert ($M = 2.54, SD = 1.25$) wie Schule 7, der Unterschied zu Schule 5 ist jedoch nicht signifikant. Allgemein zeigt sich, dass die

Anzahl der Bücher eher gering ist und sich zwischen 11 und 100 bewegt. Somit stammen die Schüler*innen aus Familien mit einem tiefen soziokulturellen Hintergrund.

Ebenfalls unterscheiden sich die Schulen bezüglich der Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Die Schule 7 weist den geringsten Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf ($M = 1.97$, $SD = 0.55$), Schule 3 den höchsten Anteil ($M = 2.19$, $SD = 0.46$). Dies zeigt sich auch bei den deskriptiven Auswertungen. Die Schule 7 hat im Vergleich zur Schule 3 einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Schweizer Eltern und einen geringen Anteil an Ausländer*innen der ersten Generation (vgl. Abbildung 15).

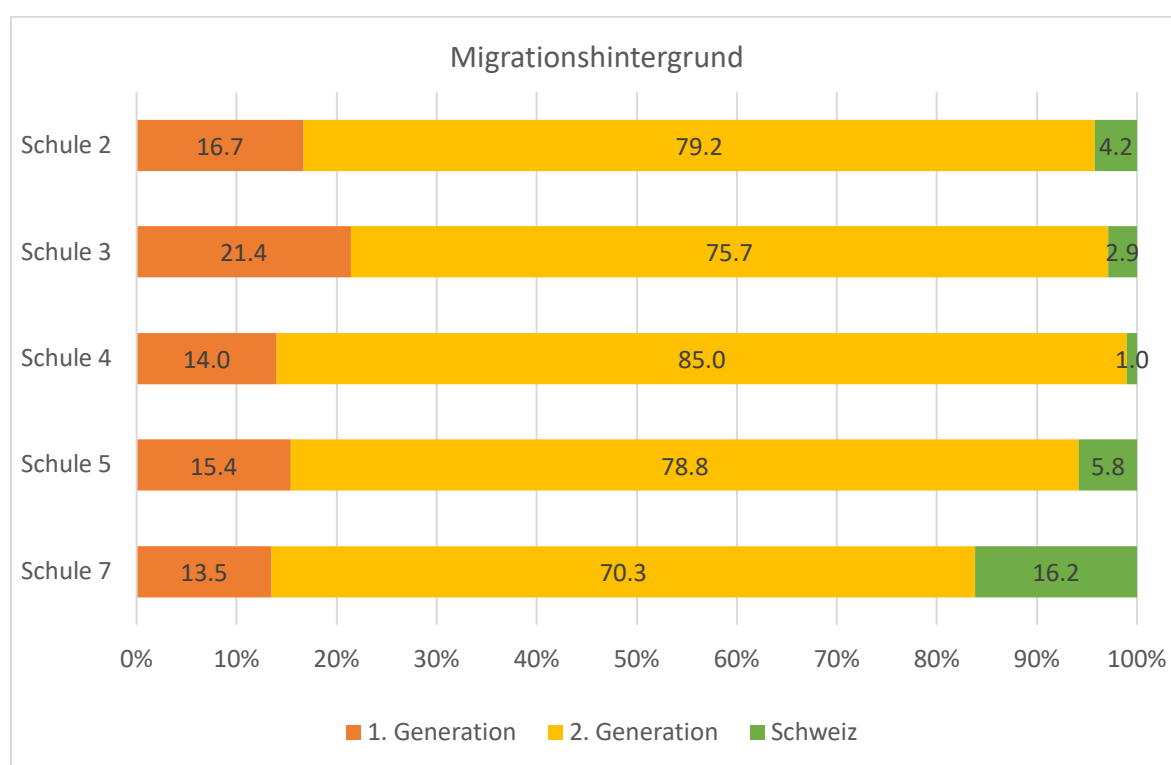


Abbildung 15: Migrationshintergrund pro Schule

Die folgende Tabelle 31 fasst die Ergebnisse nochmals zusammen und zeigt sowohl beim soziokulturellen Hintergrund als auch beim Sprachgebrauch Deutsch auf, wie sich die Extremgruppen zueinander verhalten. In der Schule 3 haben 63.5% der Schüler*innen einen sehr tiefen soziokulturellen Hintergrund und nur 6.8% stammen aus Familien mit einem hohen soziokulturellen Hintergrund, d.h. der Anteil an Schüler*innen aus soziokulturell schwachen Familien ist rund 9mal höher als der Anteil Schüler*innen aus Familien mit einem höheren soziokulturellen Hintergrund. In der Schule 2 hingegen ist dieses Verhältnis

mit Faktor 2 viel kleiner. Das Verhältnis zwischen dem Anteil Schüler*innen welche zu Hause häufig Deutsch sprechen und solchen die zu Hause selten oder nie Deutsch sprechen, variiert zwischen 2.8 (Schule 7) und 4.8 (Schule 2). Insgesamt zeigt sich, dass im Vergleich die Schulen 3 und 4 als am stärksten und die Schulen 5 und 7 als weniger belastet eingestuft werden können.

*Tabelle 31: Zusammenfassung familiärer Hintergrund, Schüler*innenbefragung*

	Verhältnis Anteil Schüler*innen mit sehr tiefem vs. sehr hohem soziokulturellem Hintergrund	Schüler*innen ohne Migrationshintergrund	Verhältnis Anteil an SuS welche selten oder nie Deutsch sprechen vs. immer oder fast immer
Schule 2	40.8 vs. 14.2 = 2.87	wenig 4.2%	10.2 vs. 49.0 =4.80
Schule 3	63.5 vs. 6.8 =9.34	praktisch keine 2.9%	13.5% vs. 45.9% =3.4
Schule 4	57.0 vs. 9.4=6.06	praktisch keine 1%	11.2 vs. 43.9=3.92
Schule 5	37.9 vs. 17.3= 2.19	wenig 5.8%	15.5 vs. 51.7=3.34
Schule 7	59.5 vs. 10.8 = 5.51	etwas mehr 16.2%	14.3 vs. 39.3=2.75

Anmerkungen: Unter dem Anteil Schüler*innen mit sehr hohem soziokulturellem Hintergrund werden alle gezählt, welche auf der Skala 5=251-500 oder 6=mehr als 500 Bücher angegeben haben, zum tiefen soziokulturellen Hintergrund zählen diejenigen mit 1 = 0 – 10, 2= 11 – 50 Bücher.
Alle Angaben in Prozent, das Verhältnis bildet sich aus dem höheren Wert dividiert durch den tieferen Wert.

10.1.3 Schulstatistische Daten

Zur Zusammensetzung der Schülerschaft werden die schulstatistischen Daten der Schuljahre 08/09 bis 15/16 zum Anteil fremdsprachiger und ausländischer Schüler*innen herbeigezogen. Als fremdsprachig werden dabei Schüler*innen bezeichnet, wenn Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. Schüler*innen ohne Schweizer Staatsangehörigkeit (ausgenommen sind Deutschland, Österreich und Liechtenstein) werden als ausländische Schüler*innen bezeichnet.

Die Befragung der Schüler*innen sowie der Lehrpersonen fanden gegen Ende des Schuljahres 14/15 statt. Alle fünf Schulen hatten in diesem Schuljahr mehr als zwei Drittel fremdsprachige Schüler*innen. Die Schulen 5 und 7 weisen im Vergleich zu den Schulen 2, 3 und 4 einen geringeren Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen auf. Gemäss den schulstatistischen Daten der Schuljahre 08/09 bis 15/16 zeigt sich in allen Schulen ein

tendenzieller Rückgang des Anteils fremdsprachiger Schüler*innen. Am deutlichsten ist der Rückgang an Schule 7, am stabilsten ist der Anteil an Schule 5 (vgl. Tabelle 32).

*Tabelle 32: Anteil fremdsprachiger Schüler*innen pro Schule in Prozent*

Schuljahr	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Schule 2	87.42	85.48	84.50	84.21	80.73	79.73	78.06	77.16
Schule 3	92.06	93.73	92.56	91.00	86.18	82.86	80.62	79.13
Schule 4	88.59	87.66	88.94	90.07	85.39	83.21	80.69	76.80
Schule 5	71.36	69.20	72.35	74.16	71.79	70.97	67.20	66.14
Schule 7	90.72	89.53	86.72	82.83	77.59	71.58	66.93	65.75

Der Anteil an ausländischen Schüler*innen war in allen Schulen höher als ein Drittel. Die Schulen 3 und 4 hatten im Befragungsschuljahr 14/15 mit über 40% den höchsten Anteil an ausländischen Schüler*innen. Die schulstatistischen Daten der Schuljahre 08/09 bis 15/16 zeigen, dass auch hier an der Schule 5 die geringsten Veränderungen zu verzeichnen ist, während an der Schule 7 die Veränderung, nämlich der Rückgang am Anteil ausländischer Schüler*innen, am höchsten ist (vgl. Tabelle 33).

*Tabelle 33: Anteil ausländische Schüler*innen pro Schule in Prozent*

Schuljahr	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Schule 2	57.28	54.49	43.16	38.78	36.98	35.14	33.61	32.87
Schule 3	59.37	58.93	53.72	53.33	47.70	46.03	45.54	43.30
Schule 4	54.89	48.44	44.97	45.04	42.32	42.58	41.58	40.21
Schule 5	33.50	34.60	31.51	34.35	33.23	31.38	33.33	34.84
Schule 7	66.49	62.84	54.74	50.14	45.66	40.44	38.10	34.81

10.1.4 Fazit

Die Lehrpersonen aller Schulen nehmen Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wahr. Unterschiede zeigen sich in der Wahrnehmung der Veränderung der starken Schüler*innen. Zwei Schulen (3 und 7) berichtet von einem klaren Anstieg an starken Schüler*innen, während die Schule 4 von einem Rückgang berichtet.

Aus Sicht der Lehrpersonen zeigt sich, dass an allen Schulen eine Zunahme der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wahrgenommen werden, das Unterstützungspotential durch die Eltern eher tief eingeschätzt wird – am tiefsten in der Schule 4, am höchsten in den Schulen 5 und 7. Als Hauptgründe für fehlende Unterstützung durch die Eltern werden am häufigsten eingeschränkte Deutschkenntnisse sowie der Bildungshintergrund genannt. Aus Sicht der Lehrpersonen spielen mangelndes Interesse oder geringe finanzielle Möglichkeiten eine untergeordnete Rollen.

Die Befragung der Schüler*innen zu ihrem familiären Hintergrund (Migrationshintergrund, soziokultureller Hintergrund, Sprachgebrauch Deutsch) zeigt, dass die Schulen trotz ähnlicher Bedingungen (bspw. Teilnahmen an QUIMS) Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft aufweisen. So können anhand der Angaben der Schüler*innen zwei der Schulen als stärker (Schulen 3 und 4) und zwei als weniger stark belastet (Schulen 5 und 7) eingestuft werden.

Die schulstatistischen Daten weisen ebenfalls in die gleiche Richtung. Die Anteile an Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder fremdsprachigen Kindern variieren zwischen den Schulen. Die Schulen 2, 3 und 4 weisen einen höheren Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen auf, als die Schulen 5 und 7. Der Anteil an ausländischen Kindern ist in den Schulen 3 und 4 höher als in den Schulen 2, 5 und 7. Somit zeigt sich auch aus den schulstatistischen Daten, dass die Schulen 5 und 7 weniger belastet sind als die Schulen 3 und 4.

Im nächsten Kapitel werden diverse Schulcharakteristika, wie beispielsweise das Schulklima, aus verschiedenen Perspektiven untersucht.

10.2 Themenkomplex II: Schulcharakteristika

Im zweiten Themenkomplex werden verschiedene Schulcharakteristika beschrieben, zuerst aus Sicht der Lehrpersonen (Kapitel 10.2.1) anschliessend aus Sicht der Schüler*innen (Kapitel 10.2.2). Im Fazit 10.2.4 werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

10.2.1 Perspektive der Lehrpersonen

Zu den untersuchten Schulcharakteristika gehören die Wahrnehmung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, die Förderorientierung und Unterstützung durch die Schulleitung, geteilte Vorstellungen und Ziele sowie die kollektive Selbstwirksamkeit. Die erste Forschungsfrage untersucht aus der Perspektive der Lehrpersonen, ob sich Unterschiede zwischen den Schulen zeigen. Die zweite Forschungsfrage untersucht mittels einer latenten Klassenanalyse, inwiefern bezüglich dieser Aspekte von einer kollektiven Wahrnehmung innerhalb der einzelnen Schule gesprochen werden kann.

Unterschiede zwischen den Schulen

Die Tabelle 34 gibt einen Überblick über die deskriptiven Auswertungen der einzelnen Schulen zu den verschiedenen Schulcharakteristika sowie zu den Unterschieden zwischen den Schulen.

Tabelle 34: Schulcharakteristika – Unterschiede zwischen den Schulen

	Beziehung LP-SuS		Schulleitung: Förderorientierung		Schulleitung: Unterstützung		Geteilte Vorstellungen und Ziele		Kollektive Selbstwirksamkeit		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	4.56	0.52	4.48	0.76	4.52	0.64	3.59	0.62	3.47	0.76	18
Schule 3	4.78	0.59	3.93	0.52	4.37	0.89	3.94	0.61	3.30	0.80	24
Schule 4	4.83	0.73	3.97	0.83	4.58	0.95	3.81	0.89	3.42	1.13	38
Schule 5	4.92	0.65	4.65	0.70	4.81	0.76	3.95	0.61	4.06	0.65	16
Schule 7	4.78	0.67	4.00	1.00	4.50	0.77	3.86	0.92	3.98	0.61	30
ANOVA	<i>F</i> (4, 36.11) =		<i>F</i> (4, 1283.80) =		<i>F</i> (4, 3123.85) =		<i>F</i> (4, 10241.07) =		<i>F</i> (4, 691.18) =		
<i>F</i> (df ₁ , df ₂), <i>p</i>	0.72, <i>p</i> = .58		2.99, <i>p</i> = .02		0.64, <i>p</i> = .63		0.66, <i>p</i> = .62		3.24, <i>p</i> = .01		
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen; <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, df ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau											

Die *Beziehung LP-SuS* wird von den verschiedenen Schulen mit Mittelwerten zwischen 4.56 und 4.92 als eher hoch eingeschätzt. Alle Werte liegen deutlich über dem statistischen Mittelwert von 3.5. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich bezüglich ihrer Einschätzungen dabei statistisch nicht signifikant ($F(4, 3623.11) = 0.72, p = 0.58$).

Die *Unterstützung durch die Schulleitung* wird mit Mittelwerten zwischen 4.37 und 4.81 ebenfalls von allen Schulen ähnlich hoch und deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 3.5 eingeschätzt ($F(4, 3123.85) = 0.64, p = 0.63$). Bezüglich der *Förderorientierung der Schulleitung* unterscheiden sich die Schulen signifikant ($F(4, 1283.8) = 2.99, p = .02$). Die Mittelwerte aller Schulen liegen auch hier über dem statistischen Mittelwert von 3.5. Am höchsten schätzen die Lehrpersonen der Schule 5 die Förderorientierung der Schulleitung ein ($M = 4.65, SD = 0.70, n = 16$), am tiefsten die Lehrpersonen der Schule 4 ($M = 3.97, SD = 0.83, n = 38$) und Schule 3 ($M = 3.93, SD = 0.52, n = 24$). Die anderen Schulen liegen dazwischen.

Die Lehrpersonen aller fünf Schulen stimmen den Aussagen zu den *geteilten Zielen und Vorstellungen* im Kollegium mit Mittelwerten zwischen 3.59 und 3.94 nur knapp zu (theoretischer Mittelwert = 3.5). Diese Einschätzungen unterscheiden sich zwischen den Schulen nicht signifikant ($F(4, 3123.85) = 0.64, p = 0.63$). Die *kollektive Selbstwirksamkeit* wird an den fünf Schulen unterschiedlich beurteilt ($F(4, 691.18) = 3.24, p = 0.01$). Die Schulen 2, 3 und 4 beurteilen die kollektive Selbstwirksamkeit mit Mittelwerten zwischen 3.30 und 3.47 knapp unter dem theoretischen Mittelwert von 3.5. Bei der Schule 4 weist die grosse Standardabweichung ($SD > 1$) auf eine grosse Streuung bezüglich der Einschätzung hin. Die beiden anderen Schulen 5 und 7 beurteilen die kollektive Selbstwirksamkeit mit Mittelwerten um 4.0 eher positiv.

Grundsätzlich werden die verschiedenen Schulcharakteristika in allen Schulen tendenziell positiv bewertet. Wie in Kapitel 4.2.1 angenommen wurde, zeigen sich aber signifikante Unterschiede zwischen den Schulen, zwar nicht in allen Facetten, aber in den Einschätzungen bezüglich der Förderorientierung der Schulleitung sowie der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Schule 5 weist die höchsten Werte auf (dies ist bei allen Skalen der Fall), Schule 3 die tiefsten Werte. Die teilweise hohen Standardabweichungen, insbesondere bei Schule 4, weisen auf eine grosse Streuung der Einschätzung innerhalb der Schule hin. Wie gross die kollektive Wahrnehmung in den einzelnen Schulen ist, wird im folgenden Unterkapitel untersucht.

Kollektive Wahrnehmung der Lehrpersonen der einzelnen Schulen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2.1 ob die Lehrpersonen einer Schule eine geteilte Wahrnehmung der verschiedenen Schulcharakteristika haben, wurden latente

Klassenanalysen durchgeführt. In die Analysen einbezogen wurden die folgenden Skalen: Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Förderorientierung der Schulleitung, Unterstützung durch die Schulleitung, geteilte Vorstellungen und Ziele und kollektive Selbstwirksamkeit. Die Tabelle 35 zeigt die Kennwerte für die unterschiedlichen Klassenlösungen.

Tabelle 35: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)

Modell	BIC	E	mittlere Klassenzuordnungs- wahrscheinlichkeit	geschätzte Klassengröße (in Prozent)	p_{VLMR}
1 Klasse	1409.749				
2 Klassen	1293.94	0.78	0.95, 0.90	64.4%, 35.6%	0.097
3 Klassen	1258.35	0.83	0.93, 0.92, 0.93	15.3%, 54, 2%, 30.5%	0.009
4 Klassen	1267.05	0.86	0.91, 0.99, 0.83, 0.94	53.4%, 5.1%, 7.6%, 33.9%	0.772
<i>Anmerkungen:</i> BIC = Bayessches Informationskriterium. E= Entropy. p_{VLMR} = Signifikanzwert des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests.					

Die Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte zeigen, dass mathematisch gesehen die 3-Klassenlösung am besten auf die vorhandenen Daten passt. Der BIC ist bei diesem Modell am kleinsten, die Entropie ist für beide Modelle mit drei oder vier Klassen gut. Jedoch zeigen die beiden Signifikanztests, dass die 4-Klassenlösung nicht besser ist als das Modell mit drei Klassen. Die geschätzten Klassengrößen sind zu dem nicht allzu klein. Die verschiedenen Klassen können inhaltlich sinnvoll interpretiert werden, sodass dieses Modell gewählt wird.

Die Mitglieder der ersten Klasse weisen mit einer Ausnahme auf allen Skalen Mittelwerte auf, die unter dem theoretischen Mittelwert von 3.5 liegen. Am deutlichsten zeigt sich die Unterschreitung vom Mittelwert bei der Skala zur Kooperation und zur kollektiven Selbstwirksamkeit. Über dem theoretischen Mittelwert, aber im Vergleich zu den anderen beiden Klassen immer noch tiefer, wird die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen eingeschätzt. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Teilnehmer*innen dieser Klasse die Schulcharakteristika tendenziell negativ wahrnehmen. Diese Klasse wird als „kritisch“ bezeichnet.

Die zweite Klasse verfügt über die meisten Mitglieder. Sie schätzen die verschiedenen Schulcharakteristika tendenziell positiv ein und weisen Werte auf, welche mehrheitlich

leicht über dem arithmetischen Mittelwert der Skala liegen. Deutlich über dem Mittelwert liegen die Werte zur Eingebundenheit durch die Schulleitung und zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Diese Klasse wird als „neutral-positiv“ bezeichnet.

Die dritte Klasse weist auf allen Skalen Werte auf, welche deutlich über dem Mittelwert liegen. Daher wird diese Klasse als „positiv“ bezeichnet.

Die folgende Tabelle 36 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der verschiedenen Skalen pro Klasse sowie die Unterschiede zwischen den Klassen.

Tabelle 36: Statistische Kennwerte der drei Klassen (LCA)

Klasse		Beziehung LP- SuS	Schulleitung: Förder- orientierung	Schulleitung: Unterstützung	Geteilte Vorstellungen und Ziele	Kollektive Selbst- wirksamkeit
1 kritisch	<i>n</i>	18	18	17	17	18
	<i>M</i>	4.29	3.28	3.26	2.66	2.29
	<i>SD</i>	0.71	0.65	0.78	0.71	0.70
2 neutral - positiv	<i>n</i>	61	64	63	62	60
	<i>M</i>	4.63	3.90	4.48	3.79	3.57
	<i>SD</i>	0.51	0.59	0.55	0.46	0.58
3 positiv	<i>n</i>	36	36	36	36	36
	<i>M</i>	5.29	4.95	5.24	4.49	4.35
	<i>SD</i>	0.46	0.57	0.41	0.48	0.54
ANOVA	$F^*(2, 41.49) = 27.03, p < .001$	$F^*(2, 43.70) = 57.07, p < .001$	$F(2, 113) = 76.29, p < .001$	$F(2, 112) = 74.82, p < .001$	$F^*(2, 42.97) = 63.36, p < .001$	
<i>p</i>						
signifikante Klassenunter- schiede	1-3, 2-3	1-2, 1-3, 2-3	1-2, 1-3, 2-3	1-2, 1-3, 2-3	1-2, 1-3, 2-3	

Anmerkungen: ANOVA mit Post-hoc Hochbergs GT2, *bei Varianzinhomogenität ANOVA mit WELCH-Korrektur mit Post-hoc Games-Howell Test. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung noch ein Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni Test durchgeführt. Da beide Tests zu den gleichen Ergebnissen führen, werden die statistischen Kennwerte der ANOVAs berichtet; *n* = Anzahl Lehrpersonen, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *F* = statistischer Kennwert der F-Verteilung, *df*₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, *df*₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu

Die ANOVAs und die zugehörigen Posthoc-Tests zeigen, dass sich die Mittelwerte der verschiedenen Klassen signifikant unterscheiden. Einzig bezüglich der Beziehung zwischen

Lehrpersonen und Schüler*innen unterscheiden sich die Klassen „neutral-positiv“ nicht von der Klasse „positiv“.

In einem nächsten Schritt wird untersucht, wie sich die Klassenzugehörigkeiten auf die verschiedenen Schulen verteilen (vgl. Abbildung 16). In jeder Schule kommen alle Klassen vor. In den Schulen 2, 4, 5 und 7 kommen die „kritischen“ am seltensten vor, in der Schule 3 kommen am wenigsten der „positive“ vor.

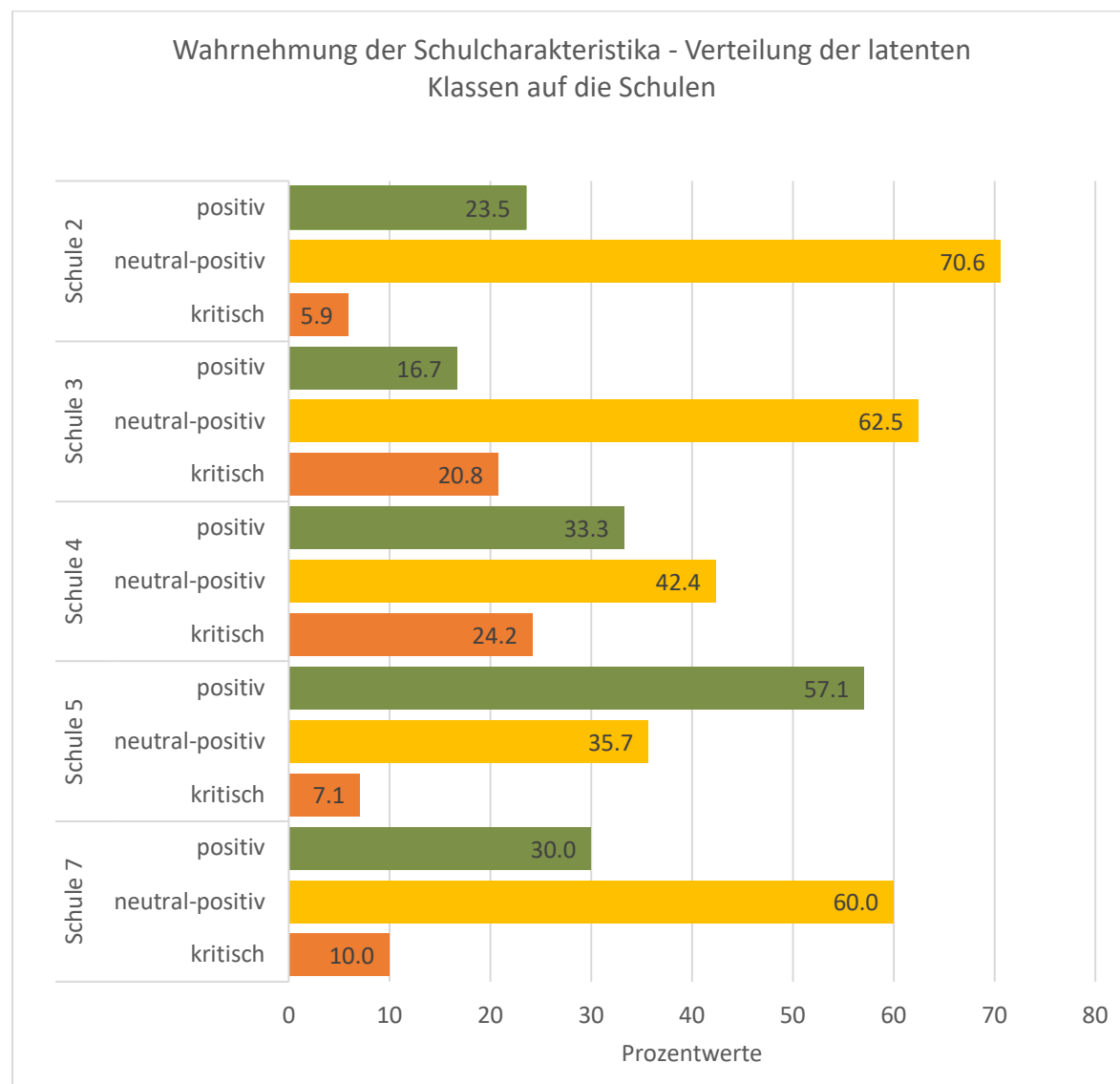


Abbildung 16: Wahrnehmung der Schulcharakteristika – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen

In der Schule 2, 3 und 7 sind mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen in der Klasse „neutral - positiv“ zu finden. In Schule 2 und 7 sind die „positiven“ die zweithäufigste

Klasse., in Schule 3, sind dies die „negativen“. In Schule 2 sind über 70% der Lehrpersonen in der „neutral-positiven“ Klasse zu finden. In der Schule 5 sind über die Hälfte in der Klasse „positiv“ zu finden. In der Schule 4 sind die Lehrpersonen in allen drei Klassen mit Prozentzahlen von rund einem Viertel und mehr zu finden. Ein Vergleich der beiden Extremgruppen zeigt, dass in den Schulen 2, 5 und 7 jeweils die Gruppe der „positiven“ viel grösser ist, als diejenigen der „kritischen“ (Faktor 8.0 in Schule 5, Faktor 4.3 in Schule 2, Faktor 3 in Schule 7). Nahezu gleich verteilt sind die beiden Gruppen in der Schule 4 (Faktor 1.4). In der Schule 3 ist der Anteil an „positiven“ um den Faktor 0.8 kleiner als der Anteil der „kritischen“.

Die Divergenz der Wahrnehmung ist somit in allen Schulen, wenn auch unterschiedlich stark, ausgeprägt. Von einer kollektiven Wahrnehmung der Schulcharakteristika kann also nicht gesprochen werden.

10.2.2 Perspektive der Schüler*innen

Aus Sicht der Schüler*innen werden einerseits die Unterschiede der Einschätzungen zum Schulklima, der Beziehung zur Lehrperson sowie der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen zwischen den verschiedenen Schulen untersucht, andererseits Zusammenhänge zwischen dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen und der Wahrnehmung dieser Schulcharakteristika aufgedeckt.

Unterschiede zwischen den Schulen

Die Schüler*innen schätzten das Schulklima, die Beziehung zu den Lehrpersonen sowie die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen auf einer Skala von 1 – 4 ein (vgl. Kapitel 7.3.2). Die Einschätzung des Schulklimas sowie der Beziehung zur Lehrperson ist in allen Schulen sehr hoch. Die Mittelwerte liegen alle über 3, der theoretische Mittelwert liegt bei 2.5. Die Wahrnehmung des Schulklimas sowie der Beziehung zur Lehrperson unterscheiden sich nicht zwischen den Schulen. Bezüglich der Unterrichtsstörungen unterscheiden sich die Wahrnehmungen zwischen den Schulen signifikant. Die Mittelwerte der Schulen 2, 4 und 5 liegen unter dem theoretischen Mittelwert und sind signifikant tiefer als die Mittelwerte der Schulen 3 und 7. In beiden Schulen wird von den Schüler*innen ein grösseres Ausmass von Störungen im Unterricht wahrgenommen (vgl. Tabelle 37). Die Schüler*innen nehmen wie

die Lehrpersonen eine positive Bewertung des Schulklimas vor. Aus Sicht der Schüler*innen unterscheidet sich das Ausmass der erlebten Unterrichtsstörungen zwischen den Schulen.

*Tabelle 37: Einschätzung verschiedener Schulcharakteristika durch Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen*

	Schulklima			Beziehung zur Lehrperson			Unterrichtsstörungen		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.34	0.77	48	3.34	0.72	47	2.18	0.67	47
Schule 3	3.39	0.59	74	3.31	0.53	74	2.67	0.67	74
Schule 4	3.53	0.60	107	3.47	0.44	107	2.31	0.73	107
Schule 5	3.52	0.64	58	3.53	0.43	58	2.20	0.60	58
Schule 7	3.48	0.56	84	3.37	0.49	84	2.61	0.70	84
ANOVA									
<i>F</i> (df ₁ , df ₂), <i>p</i>	<i>F</i> (4, 366) = 1.22, <i>p</i> = 0.30			<i>F</i> (4, 365) = 2.27, <i>p</i> = .06;			<i>F</i> (4, 365) = 7.84, <i>p</i> < .001;		
Gruppenunterschiede	keine signifikanten Gruppenunterschiede			keine signifikanten Gruppenunterschiede			2-3, 2-7, 3-4, 3-5, 4-7, 5-7		
<i>Anmerkungen:</i> Da Varianzhomogenität gegeben ist, ANOVA mit Post-hoc Hochbergs GT2. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung noch ein Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni Test durchgeführt. Da beide Tests zu den gleichen Ergebnissen führen, werden die statistischen Kennwerte der ANOVAs berichtet; <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>n</i> = Anzahl Schüler*innen; <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, df ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit. Skalierung: 1 = stimmt gar nicht [...] 4 = stimmt genau.									

Korrelationen

In einer weiteren Analyse wurde untersucht, ob sich in einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen sowie der Wahrnehmung des Schulklimas, der Beziehung zur Lehrperson sowie der erlebten Unterrichtsstörungen zeigen.

Das Schulklima sowie die Unterrichtsstörungen korrelieren nur an der Schule 2 mit dem familiären Hintergrund der Schüler*innen. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto besser werden das Schulklima ($r = 0.28$, $p = .06$, $n = 48$) und desto weniger Unterrichtsstörungen ($r = -0.37$, $p = .01$, $n = 47$) werden wahrgenommen. An den anderen Schulen zeigen sich keine Korrelationen. Die Beziehung zur Lehrperson hängt sowohl an der Schule 2 als auch an der Schule 5 tendenziell positiv mit dem soziokulturellen Hintergrund zusammen (Schule 2: $r = 0.24$, $p = .11$, $n = 47$, Schule 5: $r = 0.21$, $p = .12$, $n = 58$). An der Schule 7 zeigt sich zwischen dem Sprachgebrauch Deutsch und der Beziehung

zur Lehrperson eine positive Korrelation ($r = .26$, $p = .02$, $n = 84$). Schüler*innen mit häufigem Sprachgebrauch Deutsch schätzen die Beziehung zur Lehrperson höher ein als Kinder, die wenig Deutsch sprechen.

10.2.3 Fazit

Insgesamt deuten die verschiedenen untersuchten Schulcharakteristika sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrpersonen auf eine hohe Zufriedenheit hin. Bei den Lehrpersonen zeigt sich dies insbesondere bei den Skalen zur Schulleitung. Die Lehrpersonen fühlen sich durch Schulleitung unterstützt, vor allem auch bezüglich des Aufgabenbereichs der Förderung von Schüler*innen. Zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wurden beide Perspektiven eingeholt. Auch hier zeigt sich, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen diese Beziehung positiv wahrnehmen. Aus Sicht der Schüler*innen wird das Schulklima positiv wahrgenommen. Das Ausmass an Unterrichtsstörungen wird von den Schüler*innen nicht an allen Schulen gleich wahrgenommen. In den Schulen 2 und 5 werden von den Schüler*innen weniger Störungen wahrgenommen als in den Schulen 3 und 7. Insgesamt werden aber in allen Schulen mehr als nur in einigen Stunden Unterrichtsstörungen wahrgenommen.

Nicht ganz so positiv werden, aus Sicht der Lehrpersonen, die kollektive Selbstwirksamkeit als auch die Fragen zu geteilten Vorstellungen und Zielen bewertet. Diese Befunde widerspiegeln sich auch in den Ergebnissen der latenten Klassenanalysen. Diese zeigen, dass es an den Schulen keine kollektive Wahrnehmung gibt und innerhalb der Schulen die Schulcharakteristika unterschiedlich wahrgenommen werden.

10.3 Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen

In diesem Themenkomplex liegt der Fokus auf der Unterstützung und Förderung von Schüler*innen, sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen.

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln, erfolgt die Auswertung entlang der Forschungsfragen: In Kapitel 10.3.1 wird aufgezeigt, inwiefern sich die Einschätzungen der Lehrpersonen zwischen den Schulen unterscheiden, sowie die kollektive Wahrnehmung der Lehrpersonen der verschiedenen Schulen untersucht. In Kapitel 10.3.2 wird untersucht, wie die Schüler*innen die Unterstützung durch Lehrpersonen wahrnehmen und in welchen

Bereichen sie Unterstützungsbedarf haben. Ebenfalls wird untersucht ob sich Zusammenhänge zwischen Unterstützung, resp. Unterstützungsbedarf und dem familiären Hintergrund der Schüler*innen zeigen. In Kapitel 10.3.3 werden die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammengefasst.

10.3.1 Perspektive der Lehrpersonen

Die Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich des Unterstützungsbedarfs der Schüler*innen wurde durch die folgenden Skalen erhoben (vgl. Kapitel 7.3.2): Unterstützungsbedarf: Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik. Die Förderung der Schüler*innen durch die Schule wurde durch die Skalen Abdeckung des Unterstützungsbedarfs: Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik; Fokus auf Lernen sowie Merkmale der Klassenzusammensetzung, welche die Gestaltung des Unterrichts erschweren, erhoben. Zuerst werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen für den Unterstützungsbedarf und anschliessend für die Förderung der Schüler*innen ausgewertet. In einem zweiten Schritt werden die kollektiven Orientierungen der Lehrpersonen für die beiden Bereiche untersucht.

*Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen - Unterstützungsbedarf der Schüler*innen*

Die Schulen unterscheiden sich signifikant bezüglich der Einschätzung des Unterstützungsbedarfs ihrer Schüler*innen im Bereich Interaktion ($F(4, 459.68) = 2.37, p = .05$) und bezüglich des Faches Deutsch ($F(4, 98.72) = 4.63, p = .002$). Der theoretische Mittelwert von 3 bedeutet, dass aus Sicht der Lehrpersonen etwa die Hälfte der Klasse einen Unterstützungsbedarf haben. Die Lehrpersonen der Schule 5 schätzen in beiden Bereichen den Unterstützungsbedarf am geringsten ein, diejenigen der Schule 4 am höchsten. Im Durchschnitt geben die Lehrpersonen der Schule 5 an, dass etwas weniger als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch haben ($M = 2.72, SD = 1.05, n = 16$). In der Schule 4 liegt der Mittelwert bei 4.24 ($SD = 0.89, n = 38$). Das bedeutet, dass die Lehrpersonen einschätzen, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch hat. Die teilweise grossen Standardabweichungen ($SD > 1$) bei den Schulen 2, 5 und 7 weisen darauf hin, dass diese Einschätzungen zwischen den Lehrpersonen stark variieren. Im Bereich Interaktion ist der Unterschied zwischen den Schulen ebenfalls signifikant, aber nicht so gross. In Schule 5 haben, gemäss den Lehrpersonen, weniger als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützungsbedarf im Bereich Interaktion ($M = 2.01,$

$SD = 0.75$, $n = 16$), während in Schule 4 die Einschätzung bei knapp der Hälfte der Schüler*innen liegt ($M = 2.84$, $SD = 0.86$, $n = 38$).

Im Bereich Lernen und Leisten und im Fach Mathematik unterscheiden sich die Mittelwerte der Schulen statistisch nicht signifikant. Auch in diesen Bereichen schätzen die Lehrpersonen der Schule 4 den Unterstützungsbedarf tendenziell höher ein ($M_{\text{Lernen und Leisten}} = 3.32$, $SD = 0.66$; $M_{\text{Mathe}} = 2.99$, $SD = 0.88$), die Lehrpersonen der Schule 5 schätzen im Vergleich den Unterstützungsbedarf eher tief ein ($M_{\text{Lernen und Leisten}} = 2.79$, $SD = 0.82$; $M_{\text{Mathe}} = 2.33$, $SD = 0.72$). Tabelle 38 gibt einen Überblick über die statistischen Kennwerte der Skalen zum Unterstützungsbedarf.

Tabelle 38: Unterstützungsbedarf der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen

	Unterstützungs- bedarf Lernen und Leisten		Unterstützungs- bedarf Interaktion		Unterstützungs- bedarf Mathematik		Unterstützungs- bedarf Deutsch		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	2.95	0.66	2.45	0.80	2.47	0.85	3.92	1.02	18
Schule 3	2.85	0.64	2.41	0.79	2.52	0.76	3.75	0.83	24
Schule 4	3.32	0.77	2.84	0.86	2.99	0.88	4.24	0.89	38
Schule 5	2.79	0.82	2.01	0.75	2.33	0.72	2.72	1.05	16
Schule 7	2.95	0.77	2.60	0.97	2.80	0.89	3.44	1.04	30
ANOVA	<i>F</i> (4, 198.01) =		<i>F</i> (4, 459.68) =		<i>F</i> (4, 124.25) =		<i>F</i> (4, 98.72) = 4.63,		
<i>F</i> (<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂), <i>p</i>	1.64, <i>p</i> = .17		2.37, <i>p</i> = .05		1.58, <i>p</i> = .18		<i>p</i> < .001		
<i>Anmerkungen: M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling); <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu									

Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen - Abdeckung des Förderbedarfs

Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen gehen davon aus, dass sie den Förderbedarf in allen vier Bereichen tendenziell eher abdecken können (vgl. Tabelle 39). Die Mittelwerte liegen zwischen 3.66 und 4.40 und somit über dem theoretischen Mittelwert von 3.5. Am besten können die Schulen gemäss Einschätzungen der Lehrpersonen den Unterstützungsbedarf bezüglich Interaktion abdecken (Mittelwerte zwischen 3.91 und 4.40). Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einschätzung zu den verschiedenen Bereichen der Abdeckung des Förderbedarfs. Die

grossen Standardabweichungen ($SD > 1$) bezüglich der Abdeckung des Förderbedarfs in Deutsch bei den Schulen 3 und 4 weisen auf eine eher heterogene Einschätzung hin.

Tabelle 39: Abdeckung des Förderbedarfs der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen

	Abdeckung Förderbedarf Interaktion		Abdeckung Förderbedarf Lernen und Leisten		Abdeckung Förderbedarf Mathe		Abdeckung Förderbedarf Deutsch		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	4.17	0.62	3.87	0.63	4.06	0.81	3.67	0.82	18
Schule 3	4.27	0.65	3.99	0.69	3.89	0.98	3.81	1.15	24
Schule 4	3.91	0.76	3.78	0.78	3.83	0.96	3.70	1.00	38
Schule 5	4.33	0.58	3.92	0.70	3.78	0.78	3.66	0.87	16
Schule 7	4.40	0.68	4.07	0.71	3.81	0.93	3.99	0.87	30
ANOVA	$F(4, 153.53) =$		$F(4, 150.99) =$		$F(4, 6086.59) =$		$F(4, 811.05) =$		
$F(df_1, df_2), p$	$1.60, p = .18$		$0.36, p = .83$		$1.29, p = .27$		$0.75, p = .56$		
<i>Anmerkungen: M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling); <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu									

Die Einschätzung, wie sehr der Unterricht auf Lernen fokussiert ist, wird von den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen ähnlich eingeschätzt. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 3.51 und 3.96 und liegen somit leicht über dem theoretischen Mittelwert von 3.5 (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40: Fokus auf Lernen – Unterschiede zwischen den Schulen

Fokus auf Lernen			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.51	0.76	18
Schule 3	3.79	0.53	24
Schule 4	3.70	0.82	38
Schule 5	3.68	0.53	16
Schule 7	3.96	0.66	30
ANOVA	$F(4, 153.01) = 0.47, p = .76$		
$F(df_1, df_2), p$			
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = kombinierter Mittelwert, <i>SD</i> = kombinierte Standardabweichung (naives Pooling); <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>F</i> = kombinierter statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit; Skalierung: 1 trifft gar nicht zu [...] 6 = trifft genau zu			

Zusätzlich wurde erhoben, wodurch die Gestaltung des Unterrichts aus Sicht der Lehrpersonen erschwert wird. Unterschiede in Bezug auf Leistungsstand, Lernverhalten, Motivation, Deutschkenntnisse, Sozialverhalten sowie Leistungsstand sind Faktoren, welche die Gestaltung des Unterrichts beeinträchtigen. In allen Schulen liegen diese Werte klar über dem arithmetischen Mittelwert von 3.5. Die Abweichung vom Mittelwert 3.5 wird mit Cohens d angegeben. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einschätzung zu unterschiedlichen Leistungsständen, unterschiedlichem Lernverhalten und unterschiedlich motivierten Schüler*innen (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung – Unterschiede zwischen den Schulen I

Die Gestaltung des Unterrichts wird beeinträchtigt durch Unterschiede bezüglich										
	Leistungsstand			Lernverhalten			Motivation			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>n</i>
Schule 2	4.67	0.52	2.25	4.45	0.85	1.12	4.53	0.73	1.41	16
Schule 3	4.32	1.02	0.80	4.29	1.05	0.75	3.88	1.04	0.37	20
Schule 4	4.58	1.09	0.99	4.37	0.98	0.89	4.28	1.08	0.72	38
Schule 5	4.41	1.23	0.74	4.06	0.69	0.81	3.96	1.27	0.36	16
Schule 7	4.53	1.04	0.99	4.50	1.08	0.93	4.00	1.29	0.39	30
ANOVA <i>F(df₁, df₂), p</i>	<i>F</i> (4, 279.55) = 0.78, <i>p</i> = .54			<i>F</i> (4, 2414.22) = 0.62, <i>p</i> = .65			<i>F</i> (4, 801.72) = 1.04, <i>p</i> = .38			
<i>Anmerkungen: M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>d</i> = Effektstärke Cohens <i>d</i> ; <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit										

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung in Bezug auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe, unterschiedliche Deutschkenntnissen, unterschiedliches Sozialverhalten und unterschiedlich selbstständige Schüler*innen (vgl. Tabelle 42). Die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe werden in Schule 2 ($M = 3.93$, $SD = 1.04$, $d = 0.41$) und Schule 4 ($M = 3.84$, $SD = 3.84$, $d = 0.26$) als eher belastend, in Schule 3 ($M = 3.23$, $SD = 1.00$, $d = -0.27$) und Schule 5 ($M = 2.58$, $SD = 1.37$, $d = -0.67$) als eher nicht belastend eingeschätzt. Sowohl unterschiedliche Deutschkenntnisse als auch ein unterschiedliches Sozialverhalten sowie unterschiedlich selbstständige Schüler*innen erschweren in allen Schulen tendenziell die Gestaltung des Unterrichts. In der Schule 2 ($M_{\text{Deutsch}} = 4.80$, $SD = 0.95$, $d = 1.44$; $M_{\text{Sozial}} = 4.84$, $SD = 0.95$, $d = 1.41$; $M_{\text{Selbst}} = 4.79$, $SD = 0.57$, $d = 2.26$) und der Schule 4 ($M_{\text{Deutsch}} = 4.62$, $SD = 0.97$, $d = 1.15$; $M_{\text{Sozial}} = 4.79$, $SD =$

1.10, $d = 1.17$; $M_{\text{Selbst}} = 4.81$, $SD = 0.92$, $d = 1.42$) wird dem deutlich stärker zugestimmt, als in der Schule 5 ($M_{\text{Deutsch}} = 3.61$, $SD = 1.26$, $d = 0.09$; $M_{\text{Sozial}} = 3.74$, $SD = 1.29$, $d = 0.19$; $M_{\text{Selbst}} = 3.92$, $SD = 0.96$, $d = 0.44$).

Tabelle 42: Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung – Unterschiede zwischen den Schulen II

Die Gestaltung des Unterrichts wird beeinträchtigt durch Unterschiede in Bezug auf													
	kulturellen Hintergrund			Deutschkenntnisse			Sozialverhalten			Selbstständigkeit			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.93	1.04	0.41	4.80	0.90	1.44	4.84	0.95	1.41	4.79	0.57	2.26	16
Schule 3	3.23	1.00	-0.27	4.40	0.92	0.98	4.30	0.86	0.93	4.45	0.85	1.12	20
Schule 4	3.84	1.30	0.26	4.62	0.97	1.15	4.79	1.10	1.17	4.81	0.92	1.42	38
Schule 5	2.58	1.37	-0.67	3.61	1.26	0.09	3.74	1.29	0.19	3.92	0.96	0.44	16
Schule 7	3.43	1.38	-0.05	4.23	1.22	0.60	4.48	1.09	0.90	4.40	1.07	0.84	30
ANOVA <i>F(df₁, df₂), p</i>	<i>F</i> (4, 231.04) = 2.60, <i>p</i> = .04			<i>F</i> (4, 589.47) = 2.82, <i>p</i> = .02			<i>F</i> (4, 567.19) = 2.80, <i>p</i> = .03			<i>F</i> (4, 763.63) = 2.77, <i>p</i> = .03			
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>d</i> = Effektstärke Cohens <i>d</i> ; <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit													

Kollektive Wahrnehmung der Lehrpersonen der einzelnen Schulen - Unterstützungsbedarf der Schüler*innen

Bezüglich der kollektiven Wahrnehmung der Unterstützung der Schüler*innen wurden zwei verschiedene LCAs gerechnet: (1) zum Unterstützungsbedarf und (2) zur Unterstützung der Schüler*innen.

Für die LCAs zum Themenbereich Unterstützungsbedarf der Schüler*innen wurden die Skalen zum Unterstützungsbedarf in Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik miteinbezogen. Der BIC, die Entropie und auch die geschätzten Klassengrößen weisen auf ein gut passendes Modell mit drei Klassen hin. Die beiden Signifikanztests geben unterschiedliche Hinweise. Der VLMR würde eher für eine 2-Klassenlösung sprechen, da aber alle anderen Kriterien für eine 3-Klassenlösung sprechen und dieses inhaltlich auch sinnvoll interpretierbar ist, wird dieses gewählt (vgl. Tabelle 43). Ein Modell mit vier Klassen wird nicht mehr geschätzt, da gemäss VLMR bereits ein Modell mit drei Klassen nicht besser zu den Daten passt als ein Modell mit zwei Klassen.

Tabelle 43: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)

Modell	BIC	E	mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit	geschätzte Klassengröße (in Prozent)	p_{VLMR}
1 Klasse	1042.32				
2 Klassen	978.81	.74	.92, .94	59.41, 40.59	.002
3 Klassen	943.68	.95	.97, .95, 1.00	48.52, 19.80, 31.68	.374
Anmerkungen: BIC = Bayessches Informationskriterium. E = Entropie. p_{VLMR} = Signifikanzwert des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests.					

Grundsätzlich wird in allen drei Klassen der Unterstützungsbedarf in Deutsch am höchsten eingeschätzt (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: Statistische Kennwerte der drei Klassen (LCA)

Klasse		Unterstützungsbedarf Lernen und Leisten	Unterstützungsbedarf Interaktion	Unterstützungsbedarf Deutsch	Unterstützungsbedarf Mathematik
1 geringer Unterstützungsbedarf	<i>n</i>	48	49	47	43
	<i>M</i>	2.60	2.16	3.34	1.91
	<i>SD</i>	0.60	0.82	1.18	0.29
2 mittlerer Unterstützungsbedarf	<i>n</i>	31	32	32	32
	<i>M</i>	3.21	2.56	3.84	3.00
	<i>SD</i>	0.61	0.78	0.85	0.00
3 hoher Unterstützungsbedarf	<i>n</i>	20	20	17	17
	<i>M</i>	3.78	3.48	4.53	4.06
	<i>SD</i>	0.53	0.45	0.80	0.24
ANOVA					
$H(df) / F(df_1, df_2), p$		$H^{**}(2) = 88.21, p < .001$	$F(2, 96) = 30.52, p < .001$	$F(2, 98) = 21.96, p < .001$	$F^*(2, 48.07) = 10.34, p < .001$
signifikante Klassenunterschiede		1-2, 1-3, 2-3	1-2, 1-3, 2-3	1-3, 2-3	1-3, 2-3

Anmerkungen: ANOVA mit Post-hoc Hochbergs GT2, *= bei Varianzhomogenität ANOVA mit WELCH-Korrektur mit Post-hoc Games-Howell-Test. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung noch ein **Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni-Test durchgeführt. Wenn beide Tests zu den gleichen Ergebnissen kommen, werden die statistischen Kennwerte der ANOVAs berichtet; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *d* = Cohens d (Abweichung zum Mittelwert 3); *F* = statistischer Kennwert der F-Verteilung, *df*₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, *df*₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, *H* = Wert der H-Teststatistik, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit. .

Die Mittelwerte liegen über dem theoretischen Mittelwert von 3.0. Die Lehrpersonen der ersten Klasse schätzen den Unterstützungsbedarf allgemein als eher gering ein. Mit Ausnahme des Unterstützungsbedarfs in Deutsch liegen die Mittelwerte alle unter dem theoretischen Mittelwert von 3, in Mathematik liegt der Mittelwert sogar unter 2. Diese Klasse wird mit „geringer Unterstützungsbedarf“ bezeichnet. Die Mittelwerte der zweiten Klasse weisen darauf hin, dass in der Wahrnehmung der Lehrpersonen jeweils mehr als die Hälfte der Klasse Unterstützungsbedarf in Deutsch und etwa die Hälfte in Mathematik sowie bezüglich Lernen und Leisten haben. Nur bezüglich des Bereichs Interaktion schätzen sie den Unterstützungsbedarf mit $M = 2.56$ unter dem theoretischen Mittelwert von 3.5 ein. Diese Klasse wird mit „mittlerer Unterstützungsbedarf“ bezeichnet. Die dritte Klasse ist charakterisiert durch die Wahrnehmung eines hohen Unterstützungsbedarfs, die Mittelwerte liegen alle und teilweise deutlich über dem theoretischen Mittelwert. Diese Personen gehen davon aus, dass in ihrer Klasse jeweils mehr als die Hälfte der Schüler*innen einen Unterstützungsbedarf in verschiedenen Bereichen hat. Die Klasse wird daher mit „mittlerer Unterstützungsbedarf“ benannt. Die Mittelwerte unterscheiden sich zwischen den Klassen signifikant, einzig im Bereich Deutsch und Interaktion gibt es keine Unterschiede zwischen den Gruppen „geringer Unterstützungsbedarf“ und „mittlerer Unterstützungsbedarf“. Die Verteilung der verschiedenen Klassen auf die einzelnen Schulen zeigt in Abbildung 17: In der Schule 5 kommen nur Vertreter*innen aus „geringer Unterstützungsbedarf“ und „mittlerer Unterstützungsbedarf“ vor. Insgesamt gehören drei Viertel der Lehrpersonen der Klasse „geringer Unterstützungsbedarf“ an. In der Schule 2 gehören zwei Drittel der Klasse „geringer Unterstützungsbedarf“ an, das restliche Drittel verteilt sich auf die beiden anderen Klassen. In der Schule 3 gehören fast 60% der Klasse „geringer Unterstützungsbedarf“ an, über ein Drittel der Klasse „mittlerer Unterstützungsbedarf“ und ein kleiner Prozentteil noch der Klasse „hoher Unterstützungsbedarf“. In den Schulen 4 und 7 verteilen sich die Lehrpersonen fast gleichmässig auf die drei Klassen. In Schule 4 ist die Klasse „geringer Unterstützungsbedarf“, in Schule 7 die Klasse „hoher Unterstützungsbedarf“ am geringsten vertreten.

Ein Vergleich der beiden Extremgruppen zeigt, dass der Anteil an „geringem Unterstützungsbedarf“ in der Schule 3 fast 11-mal höher ist als der Anteil an „hohem Unterstützungsbedarf“ und in der Schule 2 immerhin noch 5-mal höher, in der Schule 7 nur noch 1.6-mal höher. In der Schule 5 gibt es keine Lehrperson, die der Gruppe „hoher Unterstützungsbedarf“ angehört. In der Schule 4 ist der Anteil an Lehrpersonen der Gruppe

„hoher Unterstützungsbedarf“ 1.4-mal höher als der Anteil an Lehrpersonen „geringer Unterstützungsbedarf. Die Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs ist in allen Schulen divergent, jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Am geringsten ist die Divergenz in der Schule 5, am grössten in den Schulen 4 und 7.

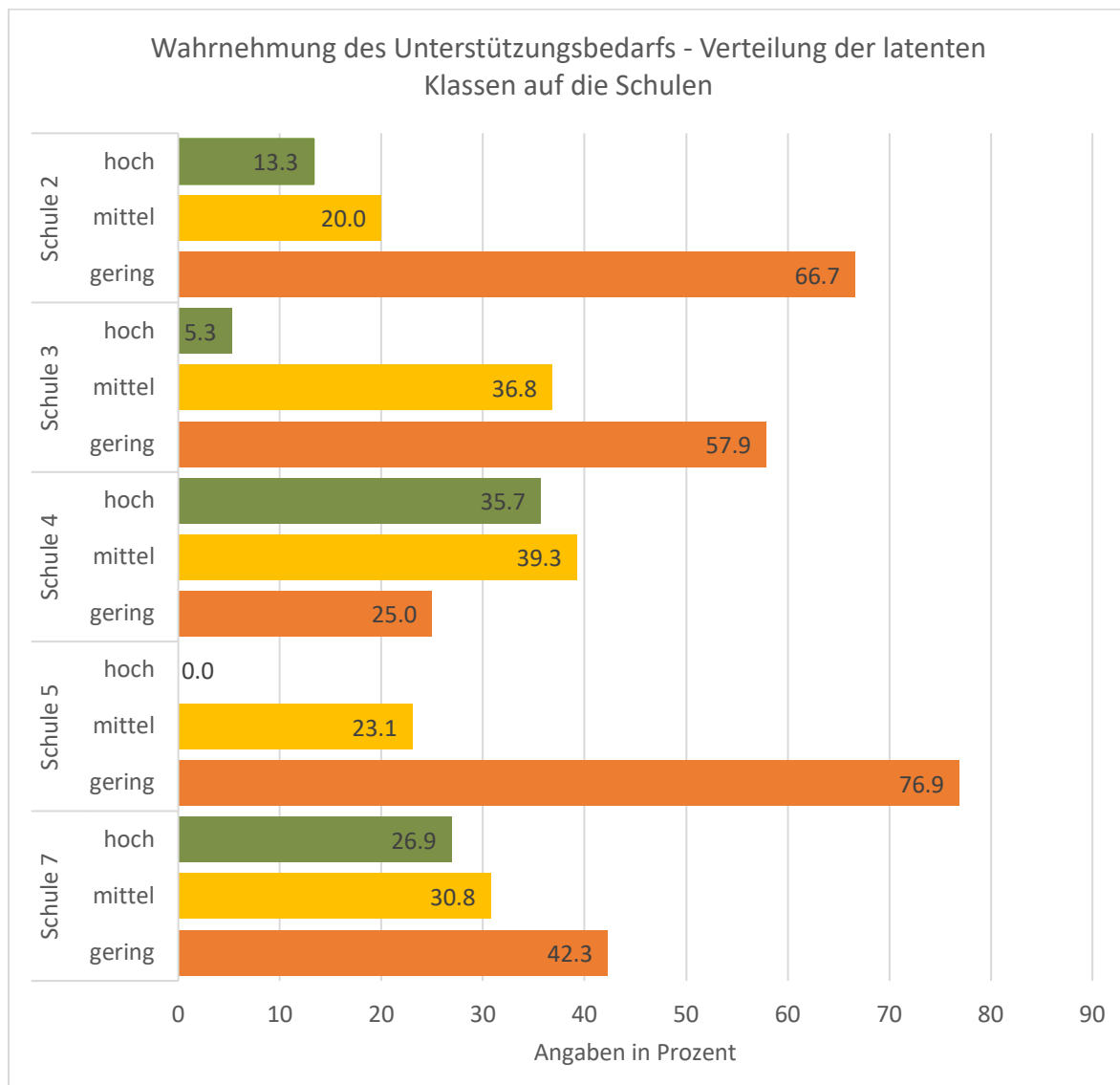


Abbildung 17: Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs . Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen

Kollektive Wahrnehmung - Unterstützung in der Schule

Für die LCA zur Unterstützung in der Schule wurden die Skalen zur Abdeckung des Förderbedarfs (Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik) sowie der Fokus auf Lernen miteinbezogen. Die Modellparameter zeigen, dass ein Modell mit zwei Klassen nicht signifikant besser zu den Daten passt als eine Ein-Klassen-Lösung. Auch die Entropie weist einen eher tiefen Wert auf. Das Modell mit drei Klassen weist eine etwas bessere Entropie auf, jedoch wird eine Klasse sehr klein (4.2%), sodass diese inhaltlich nicht sinnvoll interpretiert werden kann (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)

Modell	BIC	E	mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit	geschätzte Klassengrösse (in Prozent)	p_{VLMR}
1 Klasse	1894.48				
2 Klassen	1851.78	.64	.85, .91	35.83, 64.17	.284
3 Klassen	1846.58	.75	.87, .89, .98	45.83, 50.0, 4.17	.282
<i>Anmerkungen:</i> BIC = Bayessches Informationskriterium. E = Entropy. p_{VLMR} = Signifikanzwert des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests.					

Diese Kriterien weisen darauf hin, dass es bezüglich der Abdeckung des Förderbedarfs keine latenten Klassen gibt. Dies erstaunt insofern nicht, da sich die Skalen zwischen den Schulen nicht unterscheiden. Das sind Hinweise darauf, dass die Abdeckung des Förderbedarfs durch die verschiedenen Lehrpersonen sehr ähnlich eingeschätzt wird.

10.3.1.1 Perspektive der Schüler*innen

Unterschied zwischen den Schulen: Unterstützungsbedarf

Die Schüler*innen wurden zu denselben Themenbereichen (Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik) befragt. Erhoben wurde der Unterstützungsbedarf indirekt über die Kompetenzüberzeugung in den verschiedenen Bereichen. Geringe Kompetenzüberzeugungen weisen auf einen Unterstützungsbedarf hin.

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Kompetenzüberzeugungen. Die Mittelwerte der Kompetenzüberzeugungen, sowohl bezüglich Lernen und Leisten als auch bezüglich der Interaktion, bewegen sich zwischen 3.1 und 3.5 und somit deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 2.5. Ebenfalls über dem theoretischen Mittelwert von 2.5 liegen die Mittelwerte der Kompetenzüberzeugung in

Mathematik und Deutsch. Die Schüler*innen schätzen sich in allen Bereichen tendenziell positiv ein (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen

	Kompetenz- überzeugung Lernen und Leisten		Kompetenz- überzeugung Interaktion		Kompetenz- überzeugung Mathematik		Kompetenz- überzeugung Deutsch		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.27	0.50	3.21	0.49	3.27	0.79	3.12	0.57	47-49
Schule 3	3.14	0.57	3.29	0.56	2.97	0.78	3.17	0.72	70-71
Schule 4	3.25	0.46	3.30	0.51	3.20	0.75	3.06	0.64	105
Schule 5	3.24	0.46	3.40	0.41	3.03	0.81	3.23	0.68	58
Schule 7	3.15	0.45	3.47	0.47	2.97	0.93	3.02	0.63	81-82
ANOVA <i>F</i> (<i>df</i> ₁ , <i>df</i> ₂), <i>p</i>	<i>F</i> (4, 359) = 1.15, <i>p</i> = .33		<i>F</i> *(4, 3156.210) = 1.89, <i>p</i> = .11		<i>F</i> (4, 357) = 1.97, <i>p</i> = .10		<i>F</i> (4,357) = 1.15, <i>p</i> = .33		
<p><i>Anmerkungen:</i> ANOVA mit Post-hoc Hochbergs GT2, *= bei Varianzhomogenität ANOVA mit WELCH-Korrektur mit Post-hoc Games-Howell-Test. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung noch ein **Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni-Test durchgeführt. Wenn beide Tests zu den gleichen Ergebnissen kommen, werden die statistischen Kennwerte der ANOVAs berichtet; <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung, <i>d</i> = Cohens d (Abweichung zum Mittelwert 3); <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i>₁= Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i>₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>H</i> = Wert der H-Teststatistik, <i>df</i>= Freiheitsgrade, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit.</p>									

Unterschied zwischen den Schulen - Unterstützung durch die Schule

Um die Sicht der Schüler*innen auf die Unterstützung durch die Schule zu erhalten, wurden folgende Skalen miteinbezogen: Unterstützung im Unterricht, Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und Motivierung durch Lehrpersonen. Zusätzlich wurde erhoben, wie leistungsorientiert der Unterricht aus Sicht der Schüler*innen ist. Bezüglich der *Unterstützung im Unterricht*, des *Autonomieerlebens* sowie der *Kompetenzunterstützung* unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Schüler*innen der verschiedenen Schulen nicht (vgl. Tabelle 47). Der Mittelwert der Skala *Unterstützung im Unterricht* liegt bei allen Schulen zwischen 3.1 und 3.4 und somit deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 2.5. Die Schüler*innen erfahren in allen Schulen gemäss ihren Einschätzungen in vielen Stunden eine Unterstützung im Unterricht durch die Lehrpersonen. Noch höher eingeschätzt wird in allen Schulen die *Kompetenzunterstützung* mit Mittelwerten zwischen 3.4 und 3.6. Die Schüler*innen erhalten in vielen Stunden Rückmeldungen und Hinweise zu dem, was sie gut machen und wo sie sich verbessern können. Die *Wahrnehmung von Autonomie* ist

deutlich tiefer. Die Mittelwerte liegen zwischen 2.3 und 2.5. Die Schüler*innen können in einigen der Stunden eigene Ziele oder Schwerpunkte setzen.

Tabelle 47: Unterstützung durch die Schule – Unterschiede zwischen den Schulen

	Unterstützung im Unterricht		Autonomie- erleben		Kompetenz- unterstützung		Motivierung durch LP		Leistungs- orientierung		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	3.35	0.50	2.42	0.52	3.49	0.56	3.01	0.74	2.70	0.79	47-48
Schule 3	3.11	0.57	2.34	0.49	3.41	0.54	2.57	0.62	2.97	0.65	73-74
Schule 4	3.23	0.48	2.40	0.50	3.48	0.53	2.86	0.64	3.06	0.79	107
Schule 5	3.19	0.52	2.45	0.55	3.54	0.45	2.89	0.62	2.41	0.77	58
Schule 7	3.20	0.55	2.36	0.52	3.56	0.45	2.77	0.67	2.88	0.81	84
ANOVA	$F(4, 365) =$		$F(4, 365) =$		$F(4, 365) =$		$F(4, 366) =$		$F(4, 365) =$		
$F(df_1, df_2), p$	1.51, $p = .20$		0.54, $p = .71$		1.01, $p = .40$		4.00, $p < .01$		7.75, $p < .001$		
signifikante Gruppen- unterschiede							2-3, 3-4		3-5, 4-5, 7-5		

Anmerkungen: Da Varianzhomogenität gegeben ist, ANOVA mit Post-hoc Hochbergs GT2, Bei allen Skalen wurde zur Absicherung noch ein Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni-Test durchgeführt Da beide Tests zu den gleichen Ergebnissen führen, werden die statistischen Kennwerte der ANOVAs berichtet; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *d* = Cohens *d* (Abweichung zum Mittelwert 3); *F* = statistischer Kennwert der F-Verteilung, *df*₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, *df*₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, *H* = Wert der H-Teststatistik, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit.

Bezüglich der *Motivierung durch die Lehrpersonen* zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulen. Am tiefsten schätzen dies die Schüler*innen der Schule 3 ($M = 2.57$, $SD = 0.62$) ein, die höchsten Werte sind in Schule 2 ($M = 3.01$, $SD = 0.74$), Schule 4 ($M = 2.86$, $SD = 0.64$) und Schule 5 ($M = 2.89$, $SD = 0.62$). Ebenfalls unterscheiden sich die Schulen bezüglich der *Leistungsorientierung*. Hier weist die Schule 5 den tiefsten Wert auf ($M = 2.41$, $SD = 0.77$). Signifikant höher wird die Leistungsorientierung in Schule 3 ($M = 2.97$, $SD = 0.65$), 4 ($M = 3.06$, $SD = 0.79$) und 7 ($M = 2.88$, $SD = 0.81$) eingeschätzt. Die Schüler*innen der Schule 3 nehmen im Vergleich zu den anderen Schulen eine höhere Leistungsorientierung und eine tiefere Motivierung durch die Lehrpersonen wahr. Die Schüler*innen der Schule 5 haben eine entgegengesetzte Wahrnehmung: eine eher hohe Motivierung durch die Lehrpersonen und eine geringere Leistungsorientierung.

*Korrelationen Kompetenzüberzeugung und familiärer Hintergrund der Schüler*innen*

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und den Kompetenzüberzeugungen zeigen je nach Schule unterschiedliche Korrelationen (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48: Signifikante Korrelationen zwischen familiären Hintergrundsmerkmalen und Kompetenzüberzeugungen

Schule	Lernen und Leisten	Deutsch	Mathe	Interaktion
2	mit soziokulturellem Hintergrund ($r_{\text{rho}} = .25, p = .04, n = 49$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .36, p = .007, n = 47$) sowie mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = .28, p = .03, n = 47$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .29, p = .02, n = 46$)	
3		mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .24, p = .02, n = 71$) sowie mit Migrationshintergrund ($r = -.25, p = .04, n = 67$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .36, p = .001, n = 71$)	mit Migrationshintergrund ($r = -.22, p = .08, n = 66$)
4		mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .20, p = .02, n = 98$) sowie mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = .16, p = .06, n = 105$)	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.23, p = .01, n = 105$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .21, p = .02, n = 105$)
5		mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .37, p < .01, n = 58$) sowie mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = .23, p = .04, n = 58$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .40, p < .01, n = 58$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .27, p = .02, n = 58$)
7	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .29, p < .01, n = 82$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .25, p = .01, n = 81$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .22, p = .03, n = 81$)	mit soziokulturellem Hintergrund ($r = .24, p = .02, n = 82$)
Anmerkungen: r = Korrelationskoeffizient, Berechnet wurde sowohl Pearsons r als auch Spearmans ρ . Bei gleichen Ergebnissen bezüglich Signifikanz wird Pearsons r berichtet, bei abweichenden Ergebnissen Spearmans ρ (ρ); p = Irrtumswahrscheinlichkeit, n = Anzahl Schüler*innen				

Auffallend ist, dass die Kompetenzüberzeugung in Deutsch an allen Schulen positiv mit dem soziokulturellen Hintergrund korreliert. Eine hohe Kompetenzüberzeugung geht mit einem hohen soziokulturellen Hintergrund einher. Ebenfalls korreliert die Kompetenzüberzeugung Mathe in allen Schulen, ausser der Schule 4, mit dem soziokulturellen Hintergrund. An der Schule 7 korrelieren alle Skalen der Kompetenzüberzeugungen mit dem soziokulturellen Hintergrund. Je höher dieser ist, desto höher sind auch die Kompetenzüberzeugungen.

Korrelationen zwischen dem Migrationshintergrund und Kompetenzüberzeugungen finden sich nur in der Schule 3. Der Migrationshintergrund korreliert negativ mit der Kompetenzüberzeugung in Deutsch und bezüglich der Interaktion. Schüler*innen ohne Migrationshintergrund haben in diesen Bereichen eine höhere Selbsteinschätzung als solche mit Migrationshintergrund. Der Sprachgebrauch Deutsch korreliert an den Schulen 2, 4 und 5 positiv mit der Kompetenzüberzeugung Deutsch, sowie an der Schule 4 negativ mit der Kompetenzüberzeugung in Mathe. Je tiefer der Sprachgebrauch Deutsch ist, desto tiefer ist die Kompetenzüberzeugung in Deutsch, und desto höher ist die Kompetenzüberzeugung in Schule 4 in Mathematik.

*Korrelationen Unterstützung durch die Schule und familiärer Hintergrund der Schüler*innen*

Bezüglich der Skalen Unterstützung im Unterricht, Autonomieerleben, Motivierung durch die Lehrpersonen sowie Leistungsorientierung des Unterrichts zeigen sich unterschiedliche Korrelationen mit dem familiären Hintergrund der Schüler*innen (vgl. Tabelle 49). Keine Korrelationen zeigen sich mit der Skale Kompetenzunterstützung. Für die verschiedenen Schulen zeigen sich ganz unterschiedliche Muster bezüglich der Korrelationen:

In der Schule 2 zeigen sich Korrelationen zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und der Unterstützung im Unterricht, des Erlebens von Autonomie sowie der Motivation durch die Lehrpersonen ($r = .38, p = .004, n = 48$). Schüler*innen mit höherem soziokulturellen Hintergrund fühlen sich in diesen Bereichen besser unterstützt als Schüler*innen mit tieferem soziokulturellem Hintergrund. Schüler*innen mit häufigem Sprachgebrauch Deutsch empfinden den Unterricht als leistungsorientierter als Schüler*innen, die wenig Deutsch sprechen.

Die Schule 3 ist die einzige Schule, an der sich keine Korrelationen zwischen dem familiären Hintergrund und der Unterstützung durch die Schule zeigen.

In Schule 4 korrelieren die Wahrnehmung bezüglich der Unterstützung im Unterricht sowie die Leistungsorientierung mit dem Migrationshintergrund. Schüler*innen mit Migrationshintergrund schätzen den Unterricht als leistungsorientierter ein und erfahren mehr Unterstützung, als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 49: Signifikante Korrelationen zwischen familiären Hintergrundsmerkmalen und der Unterstützung durch die Schule

Schule	Unterstützung im Unterricht	Autonomieerleben	Motivierung	Leistungs-orientierung
2	mit sozio-kulturellem Hintergrund $r = .35$, $p = .008$, $n = 47$),	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r_{rho} = .25$, $p = .004$, $n = 48$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .38$, $p = .004$, $n = 48$).	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = .23$, $p = .006$, $n = 48$).
3				
4	mit Migrations-hintergrund ($r = .18$, $p = .08$, $n = 100$)			mit Migrations-hintergrund ($r = .21$, $p = .03$, $n = 100$)
5	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.20$, $p = .07$, $n = 58$),	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.27$, $p = .02$, $n = 58$) sowie mit Migrations-hintergrund ($r = .40$, $p > .001$, $n = 52$)	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.18$, $p = .09$, $n = 58$) sowie mit Migrations-hintergrund ($r = .27$, $p = .05$, $n = 52$)	
7	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .26$, $p < .01$, $n = 84$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .23$, $p = .02$, $n = 84$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r_{rho} = .20$, $p = .03$, $n = 84$).	mit Migrations-hintergrund ($r = .32$, $p = .01$, $n = 74$) sowie mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.22$, $p = .02$, $n = 84$)
Anmerkungen: r = Korrelationskoeffizient, Berechnet wurde sowohl Pearsons r als auch Spearmans rho . Bei gleichen Ergebnissen bezüglich Signifikanz wird Pearsons r berichtet, bei abweichenden Ergebnissen Spearmans r_{rho} ; p = Irrtumswahrscheinlichkeit, n = Anzahl Schüler*innen				

In Schule 5 korreliert der Sprachgebrauch in Deutsch negativ mit der Unterstützung im Unterricht, dem Erleben von Autonomie sowie der Motivierung durch Lehrpersonen. Schüler*innen, die im Alltag wenig Deutsch sprechen, erfahren eine höhere Unterstützung im Unterricht, eine stärkere Motivierung durch die Lehrpersonen und mehr Autonomie. Die zuletzt genannten Aspekte korrelieren zusätzlich positiv mit dem Migrationshintergrund. Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund nehmen die und die Motivierung durch Lehrpersonen ebenfalls stärker wahr.

In Schule 7 korreliert der sozioökonomische Hintergrund mit der Unterstützung im Unterricht, dem Erleben von Autonomie) und der Motivierung durch Lehrpersonen. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher wird auch die Unterstützung wahrgenommen. Eine weitere Korrelation findet sich zwischen dem Migrationshintergrund

und der Wahrnehmung der Leistungsorientierung. Schüler*innen mit Migrationshintergrund schätzen den Unterricht als leistungsorientiert ein. Ebenfalls zeigt sich, dass je tiefer der Sprachgebrauch Deutsch ist, desto stärker wird der Unterricht als leistungsorientiert wahrgenommen.

10.3.2 Fazit

Aus Sicht der Lehrpersonen kann der Unterstützungsbedarf in allen Bereichen tendenziell abgedeckt werden, obwohl der Unterstützungsbedarf bezüglich Interaktionen und im Fach Deutsch von den Schulen unterschiedlich eingeschätzt wird. Der Fokus auf das Lernen aller Schüler*innen ist nicht sehr ausgeprägt. Die Gestaltung des Unterrichts wird durch eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf unterschiedliche Faktoren, beeinträchtigt. Am stärksten ist dieser Einfluss in den Schulen 2 und 4, am schwächsten in der Schule 5.

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht in Bezug auf ihre Kompetenzüberzeugung, sie schätzen sich in allen Bereichen tendenziell als kompetent ein und brauchen dementsprechend wenig Unterstützung. Die Kompetenzüberzeugungen der Schüler*innen hängen jedoch teilweise von ihrem familiären Hintergrund ab, eine hohe Kompetenzüberzeugung geht einher mit einem hohen soziokulturellen Hintergrund.

Bezüglich der wahrgenommenen Unterstützung zeigen sich Unterschiede zwischen den Schüler*innen verschiedener Schulen bezüglich der Motivierung durch die Lehrperson. Die Schüler*innen der Schule 3 schätzen diese signifikant tiefer ein, als die Schüler*innen der Schulen 2 und 4. Ebenfalls nehmen nicht alle Schüler*innen die Leistungsorientierung an ihrer Schule gleich hoch wahr. Die Schüler*innen der Schule 5 nehmen im Vergleich die tiefste Leistungsorientierung wahr.

Das nächste Kapitel befasst sich mit den Bildungsaspirationen und Bildungserwartungen aus unterschiedlichsten Perspektiven.

10.4 Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen und Übertritte

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Wahrnehmung des Potenzials der Schüler*innen hinsichtlich des Übertritts in die Oberstufe. Dabei werden wiederum verschiedene Perspektiven miteinbezogen. Zuerst erfolgt die Sicht der Lehrpersonen (Kapitel 10.4.1),

entlang der Forschungsfragen bezüglich des Unterschieds zwischen den Schulen und der kollektiven Wahrnehmungen innerhalb der Schulen. Anschliessend werden die Bildungsaspirationen und -erwartungen aus Sicht der Schüler*innen (Kapitel 10.4.2) sowie die Übertrittsquoten miteinbezogen (Kapitel 10.4.3). Im Fazit (Kapitel 10.4.4) werden die zentralen Ergebnisse nochmals zusammengefasst.

10.4.1 Perspektive der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen schätzten die Bildungschancen und -aspirationen der Schüler*innen aus drei verschiedenen Perspektiven ein: Ihre eigene Einschätzung bezüglich des Bildungspotentials der Schüler*innen, ihre Einschätzungen zu den Bildungsaspirationen der Eltern sowie zu den Bildungsaspirationen der Schüler*innen. Wiederum wird zuerst untersucht, ob sich Unterschiede zwischen den Schulen aufzeigen, anschliessend wird die kollektive Wahrnehmung innerhalb der Schulen untersucht.

*Unterschiede zwischen den Schulen – Lehrpersonen schätzen das Bildungspotential der Schüler*innen ein*

In allen Schulen ist aus Sicht der Lehrpersonen der Anteil an potenziellen Gymnasiasten am kleinsten und der Anteil an zukünftigen Sek B-Schüler*innen am höchsten (vgl. Tabelle 50). Insgesamt zeigt sich, dass die Anteile für das Gymnasium bei allen Schulen unter 10% liegen, die Anteile für das Niveau A bewegen sich zwischen 32.69 und 45.65% und die Anteile für das Niveau B zwischen 48.71 und 62.89%.

Bezüglich des Anteils von Schüler*innen mit dem Potenzial für einen Übertritt ins Gymnasium unterscheiden sich die Schulen nicht signifikant, die Anteile bewegen sich zwischen 5.41 und 8.92%. Signifikante Unterschiede zeigen sich bei den Schätzungen zu den Übertritten in die Sek A ($F(4, 16782.47) = 4.80, p < .001$) und Sek B ($F(4, 14763.61) = 4.55, p < .01$). Schule 4 weist den kleinsten Anteil an Schüler*innen mit Potenzial für das Niveau A ($M = 31.69, SD = 11.30$) und den höchsten Anteil für das Niveau B ($M = 62.89, SD = 11.96$) auf. Schule 5 hingegen weist den höchsten Anteil an Schüler*innen mit Potenzial für das Niveau A ($M = 45.65, SD = 12.51$) und den tiefsten für das Niveau B ($M = 48.71, SD = 13.03$) auf.

Tabelle 50: Einschätzung des Bildungspotentials der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen

	Anteil an SuS mit Potenzial für das Gymnasium		Anteil an SuS mit Potenzial für die Sek A		Anteil an SuS mit Potenzial für die Sek B		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	8.92	4.51	36.13	11.66	54.99	11.83	18
Schule 3	7.29	6.49	39.95	13.20	52.60	15.69	24
Schule 4	5.41	3.35	31.69	11.30	62.89	11.96	38
Schule 5	5.57	3.07	45.65	12.51	48.71	13.03	16
Schule 7	8.51	7.17	38.61	8.64	52.98	12.68	30
ANOVA	$F(4, 5000.91) = 2.23,$		$F(4, 16782.47) = 4.80,$		$F(4, 14763.61) = 4.55,$		
$F(df_1, df_2), p$	$p = .06$		$p < .001$		$p < .01$		
<i>Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung), n = Anzahl Lehrpersonen; F = statistischer Kennwert der F-Verteilung, df₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, p = Irrtumswahrscheinlichkeit</i>							

Unterschiede zwischen den Schulen – Lehrpersonen schätzen die Bildungsaspirationen der Eltern ein

Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich bezüglich der Wahrnehmung der Bildungserwartungen der Eltern statistisch nicht signifikant (vgl. Tabelle 51). Es wird geschätzt, dass im Durchschnitt zwischen 15.73% und 23.01% der Eltern ihrem Kind das Potenzial für das Gymnasium zutrauen, während rund die Hälfte der Eltern einen Übertritt auf das Niveau A und rund ein Viertel einen Übertritt auf das Niveau B favorisieren.

Tabelle 51: Einschätzung der Bildungserwartungen der Eltern – Unterschiede zwischen den Schulen

	Elterliche Bildungserwartungen Gymnasium		Elterliche Bildungserwartungen Sek A		Elterliche Bildungserwartungen Sek B		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	23.01	19.46	53.99	19.46	22.85	20.67	18
Schule 3	17.45	10.73	57.72	18.18	25.10	23.01	24
Schule 4	15.73	13.32	53.37	14.61	30.70	15.57	38
Schule 5	21.03	17.30	51.28	14.58	27.70	19.11	16
Schule 7	20.89	12.87	55.53	17.55	23.70	19.45	30
ANOVA <i>F(df₁, df₂), p</i>	<i>F</i> (4, 28033.16) = 1.08, <i>p</i> = .36		<i>F</i> (4, 25790.73) = 0.4, <i>p</i> = .79		<i>F</i> (4, 72198.24) = 0.80, <i>p</i> = .53		
<i>Anmerkungen: M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung), <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen; <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, <i>df</i> ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, <i>df</i> ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit							

*Unterschiede zwischen den Schulen – Lehrpersonen schätzen die Bildungsaspirationen der Schüler*innen ein*

Bezüglich der Einschätzung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen signifikant bezüglich des Übertrittswunsches Gymnasium ($F(4, 91400.96) = 2.50, p = .04$). Die Lehrpersonen der Schule 3, 4 und 7 schätzen, dass weniger als ein Fünftel der Schüler*innen ins Gymnasium übertreten wollen, während die Lehrpersonen der Schulen 2 und 5 diesen Anteil auf über ein Fünftel schätzen. Bezüglich der Einschätzung des Übertritts ins Niveau A und B unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen nicht. Etwas mehr als die Hälfte aller Schüler*innen möchte – aus Sicht der Lehrpersonen – auf das Niveau A und zwischen 20 und 30% auf das Niveau B wechseln (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52: Einschätzung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen– Unterschiede zwischen den Schulen

	Anteil an SuS mit Übertrittswunsch auf das Gymnasium		Anteil an SuS mit Übertrittswunsch in die Sek A		Anteil an SuS mit Übertrittswunsch in die Sek B		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Schule 2	24.74	15.48	54.89	17.58	20.54	21.13	18
Schule 3	16.60	9.72	59.73	21.13	23.80	25.14	24
Schule 4	15.49	10.11	52.75	19.28	31.90	22.76	38
Schule 5	22.75	16.41	56.28	12.72	21.09	17.22	16
Schule 7	17.65	10.48	59.22	12.62	23.04	14.56	30
ANOVA <i>F(df₁, df₂), p</i>	<i>F</i> (4, 91400.96) = 2.50, <i>p</i> = .04		<i>F</i> (4, 19072.84) = 0.83, <i>p</i> = .51		<i>F</i> (4, 31706.48) = 1.45, <i>p</i> = .22		
<i>Anmerkungen:</i> <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung), <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen; <i>F</i> = statistischer Kennwert der F-Verteilung, df ₁ = Freiheitsgrade zwischen den Gruppen, df ₂ = Freiheitsgrade innerhalb der Gruppe, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit							

Unterschiede zwischen den Schulen – Zusammenfassung der verschiedenen Perspektiven aus Sicht der Lehrpersonen

In der folgenden Tabelle 53 sind die Einschätzungen der Lehrpersonen in Prozentzahlen zu den verschiedenen Schultypen und aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenfassend nochmals dargestellt und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Einschätzungen dargestellt. Auffallend ist, dass die Lehrpersonen eine grosse Diskrepanz zwischen ihren eigenen Einschätzungen und den Erwartungen der Eltern und Schüler*innen wahrnehmen, insbesondere bezüglich des Übertritts in die Sek B. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass jeweils mehr als die Hälfte der Schüler*innen auf das Niveau B wechseln werden. Aus ihrer Sicht sind die Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Schüler*innen deutlich tiefer und liegen bei einem Anteil von 30% und weniger. Umgekehrt schätzen die Lehrpersonen den Anteil an Schüler*innen, die auf das Niveau A oder Gymnasium wechseln, tiefer ein, als dies, aus ihrer Sicht, die Eltern und Schüler*innen tun. Diese Unterschiede sind in allen Schulen signifikant.

Tabelle 53: Einschätzung der verschiedenen Bildungserwartungen durch die Lehrpersonen

		LP %	Eltern %	SuS %	Friedman- Test $\chi^2(df), p$	signifikante Gruppenunterschiede
Schule 2	Sek B	54.99	22.85	20.54	$\chi^2(2) = 22.61, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Sek A	36.13	53.99	54.89	$\chi^2(2) = 18.58, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Gym	8.92	23.01	24.74	$\chi^2(2) = 18.83, p < .01$	LP-E, LP-SuS
Schule 3	Sek B	52.6	25.1	23.8	$\chi^2(2) = 22.91, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Sek A	39.95	57.72	59.73	$\chi^2(2) = 20.55, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Gym	7.29	17.45	16.6	$\chi^2(2) = 10.17, p < .001$	LP-E, LP-SuS
Schule 4	Sek B	62.89	30.7	31.9	$\chi^2(2) = 27.02, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Sek A	31.69	53.37	52.75	$\chi^2(2) = 24.32, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Gym	5.41	15.73	15.49	$\chi^2(2) = 125.89, p < .001$	LP-E, LP-SuS
Schule 5	Sek B	48.71	27.7	21.09	$\chi^2(2) = 19.82, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Sek A	45.65	51.28	56.28	$\chi^2(2) = 5.52, p = .06$	n.s.
	Gym	5.57	21.03	22.75	$\chi^2(2) = 15.05, p < .01$	LP-E, LP-SuS
Schule 7	Sek B	52.98	23.7	23.04	$\chi^2(2) = 31.83, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Sek A	38.61	55.53	59.22	$\chi^2(2) = 31.16, p < .001$	LP-E, LP-SuS
	Gym	8.51	20.89	17.65	$\chi^2(2) = 22.14, p < .001$	LP-E, LP-SuS
Anmerkungen: χ^2 = statistischer Kennwert der χ^2 -Verteilung, df = Freiheitsgrade, p = Irrtumswahrscheinlichkeit.						

Kollektive Wahrnehmung der Bildungsaspirationen

In die latenten Klassenanalysen zu den Bildungsaspirationen wurden die Angaben zum Übertritt auf das Gymnasium und in die Sek B aufgenommen. Für diese zwei Schultypen wurden jeweils die Einschätzungen der Lehrpersonen selbst und die Wahrnehmung der Eltern und Schüler*innen aus Sicht der Lehrpersonen miteinbezogen. Nicht explizit miteinbezogen wurden die Einschätzungen zum Übertritt auf das Niveau A. Da die Lehrpersonen den Prozentanteil der Klasse für die drei Niveaus schätzen mussten, ergibt sich die Einschätzung den Einzelpersonen automatisch aufgrund der Schätzungen zum Niveau B und zum Gymnasium.

Die statistischen Kennwerte (vgl. Tabelle 54) weisen darauf hin, dass das Modell mit drei Klassen mathematisch am besten zu den vorliegenden Daten passt. Allerdings wird bei der 3-Klassenlösung eine Klasse sehr klein und somit schwer interpretierbar. Da auch die Modellgütekriterien für eine 2-Klassenlösung gut sind, wird im Sinne der Sparsamkeit dieses Modell gewählt.

Tabelle 54: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)

Modell	BIC	E	mittlere Klassenzuordnungs- wahrscheinlichkeit	geschätzte Klassengröße (in Prozent)	p_{VLMR}
1 Klasse	5024.68				
2 Klassen	4911.55	.92	.99, .95	77.27, 22.73	.005
3 Klassen	4828.56	.93	.99, .98, .94	7.27, 70.91, 21.82	.031
<i>Anmerkungen:</i> BIC = Bayessches Informationskriterium. E = Entropy. p_{VLMR} = Signifikanzwert des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests.					

Über drei Viertel der Lehrpersonen sind in Klasse 1 zu finden. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Einschätzungen des Bildungspotentials und den wahrgenommenen Bildungsaspirationen. Die Lehrpersonen nehmen die Bildungsaspirationen der Schüler*innen und Eltern bezüglich Gymnasiums deutlich höher und bezüglich Niveau B deutlich tiefer ein wahr als ihre Einschätzungen des Bildungspotentials. Die Mitglieder dieser Klasse nehmen erhöhte familiäre Erwartungen wahr. Diese Klasse wird „abweichende Bildungserwartungen“ genannt. Insgesamt schätzen sie selbst den Anteil der Schüler*innen, die in ein Gymnasium übertreten könnten, höher und den Übertritt in die Sek B tiefer ein, als die Lehrpersonen der zweiten Klassen. Die Lehrpersonen der Klasse 2 haben eine ähnliche Einschätzung der eigenen Übertrittserwartungen wie diejenigen der Eltern und Kinder. Diese Gruppe wird als „ähnliche Bildungserwartungen“ bezeichnet. Die Mittelwerte der verschiedenen Perspektiven unterscheiden sich zwischen den beiden Klassen signifikant (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55: Statistische Kennwerte der beiden Klassen (LCA)

Klasse		LP Gym	LP Sek B	Eltern Gym	Eltern Sek B	SuS Gym	SuS Sek B
1 abweichende Bildungs- erwartungen	<i>n</i>	83	83	79	79	78	78
	<i>M</i>	7.80	52.72	22.20	17.63	21.42	15.65
	<i>SD</i>	5.97	13.74	16.36	13.68	13.47	12.58
2 ähnliche Bildungs- erwartungen	<i>n</i>	22	22	22	22	20	20
	<i>M</i>	4.05	66.82	7.45	58.14	6.90	62.25
	<i>SD</i>	4.05	14.66	6.30	11.33	7.17	19.24
t-Test		$t(103) =$	$t(103) = -$	$t(89.24) =$	$t(99) = -$	$t(57.41) =$	$t(23.32) = -$
$t(df), p, d$		2.79, $p <$	4.22, $p <$	6.47, $p <$	12.72, $p <$	6.56, $p <$	10.28, $p <$
		.01, $d =$.001, $d = 1.01$.001, $d = 1.00$.001, $d = 3.07$.001, $d = 1.16$.001, $d = 3.29$
		0.67					
Anmerkungen: <i>n</i> = Anzahl Lehrpersonen, <i>M</i> = Mittelwert, <i>SD</i> = Standardabweichung; <i>t</i> = statistischer Kennwert der t-Verteilung, <i>df</i> = Freiheitsgrade, <i>p</i> = Irrtumswahrscheinlichkeit, <i>d</i> =Effektstärke Cohens d t-Test für unabhängige Stichproben. Bei allen Skalen wurde zur Absicherung jeweils noch ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Da beide Tests zu den gleichen Ergebnissen kommen, wird jeweils nur der t-Test berichtet.							

In allen Schulen überwiegen die Lehrpersonen der Klasse „abweichende Bildungserwartungen“ (vgl. Abbildung 18). Die Schulen 3 und 4 haben mit jeweils rund 30% einen relativ hohen Anteil an Lehrpersonen der Klasse „ähnliche Bildungserwartungen“. In diesen beiden Schulen kann tendenziell nicht von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden.

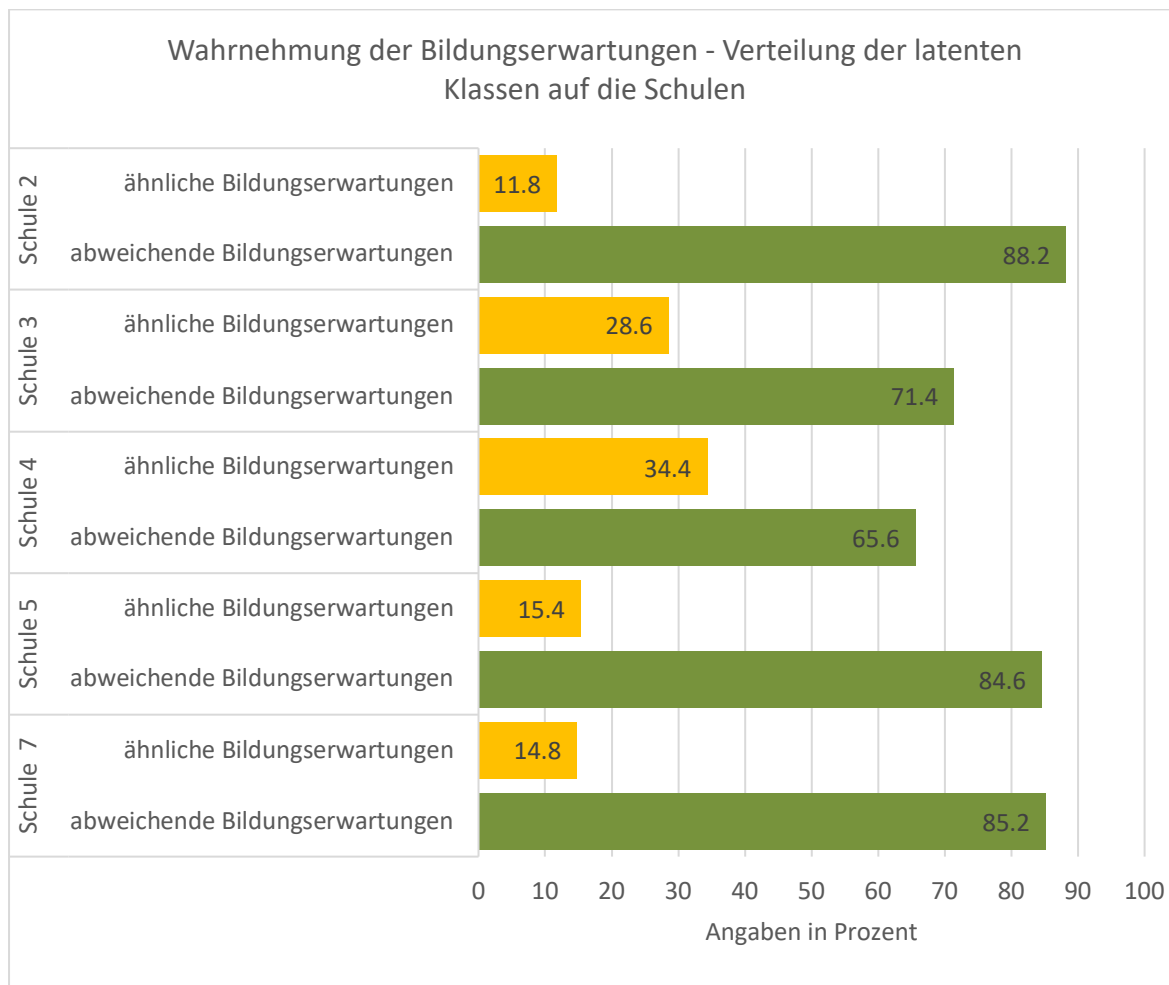


Abbildung 18: Wahrnehmung der Bildungserwartungen – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen

10.4.2 Perspektive der Schüler*innen

Bezüglich der Bildungserwartungen wurden die Schüler*innen analog zu den Lehrpersonen befragt: zu ihren Einschätzungen sowie den wahrgenommenen Bildungserwartungen der Eltern und der Lehrpersonen. Bei den eigenen Einschätzungen wurde noch differenziert zwischen den idealistischen und den realistischen Bildungserwartungen (vgl. Kapitel 7.3.2). Untersucht werden wiederum zuerst die Unterschiede zwischen den Schulen und anschliessend die Korrelationen zwischen den Bildungsaspirationen und dem familiären Hintergrund.

Unterschiede zwischen den Schulen

Anhand der unterschiedlichen Fallzahlen sieht man, dass die Schüler*innen am meisten Mühe hatten, die Einschätzungen der Lehrpersonen zu beurteilen. Weiter sieht man, dass die Schüler*innen zwischen den verschiedenen Perspektiven unterscheiden können. Die idealistischen Bildungsaspirationen in Bezug auf den Besuch des Gymnasiums ist in jeder Schule höher als die entsprechenden realistischen Bildungsaspirationen. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich für das Niveau B. Die grössten Unterschiede zwischen realistischen und idealistischen Einschätzungen bestehen in den Schulen 4, 5 und 7. In der Schule 5 möchten über 70% der Schüler*innen auf das Gymnasium. Als realistisch schätzen dies aber nur rund 39% der Schüler*innen ein. In der Schule 5 ist die Differenz diesbezüglich ähnlich gross. In der Schule 7 möchten nur 6% der Schüler*innen auf das Niveau B, realistischerweise schätzen aber knapp ein Drittel der Schüler*innen, dass sie auf das Niveau B wechseln werden. Es zeigen sich auch deutliche Unterschiede bezüglich der Einschätzungen zwischen den Schulen. In Schule 2 und 5 gehen rund 40% der Schüler*innen davon aus, auf das Gymnasium wechseln zu können, in den Schulen 3, 4 und 7 sind dies jeweils weniger als 20%. In der folgenden Tabelle 56 finden sich die detaillierten prozentualen Verteilungen der Einschätzungen der Schüler*innen dargestellt:

Tabelle 56: Einschätzung der verschiedenen Bildungsaspirationen und Erwartungen der Schüler*innen

		Realistische Bildungsaspiration	idealistische Bildungsaspiration	Einschätzung der elterlichen Bildungserwartung	Einschätzung der Bildungserwartung der Lehrpersonen
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	Sek B	16.7 (6)	4.5 (2)	2.5 (1)	22.2 (6)
	Sek A	41.7 (15)	38.6 (17)	47.5 (19)	55.6 (15)
	Gym	41.7 (15)	56.8 (25)	50 (20)	22.2 (6)
	Total	100 (36)	100 (44)	100 (40)	100 (27)
Schule 3	Sek B	24.6 (14)	4.6 (3)	0 (0)	33.3 (13)
	Sek A	59.6 (34)	56.9 (37)	49.2 (30)	46.2 (18)
	Gym	15.8 (9)	38.5 (25)	50.8 (31)	22.2 (8)
	Total	100 (57)	100 (65)	100 (61)	100 (39)
Schule 4	Sek B	22.4 (19)	5.1 (5)	2 (2)	28.4 (21)
	Sek A	60 (51)	51 (50)	48.5 (48)	52.7 (39)
	Gym	17.6 (15)	43.9 (43)	49.5 (49)	18.9 (14)
	Total	100 (85)	100 (98)	100 (99)	100 (74)
Schule 5	Sek B	20.5 (8)	0 (0)	2.1 (1)	14.8 (4)
	Sek A	41 (16)	28.3 (15)	23.4 (11)	37 (10)
	Gym	38.5 (15)	71.7 (38)	74.5 (35)	48.1 (13)
	Total	100 (39)	100 (53)	100 (47)	100 (27)
Schule 7	Sek B	32.8 (20)	5.7 (4)	1.5 (1)	29.5 (13)
	Sek A	54.1 (33)	57.1 (40)	53.7 (36)	52.3 (23)
	Gym	13.1 (8)	37.1 (26)	44.8 (30)	18.2 (8)
	Total	100 (61)	100 (70)	100 (67)	100 (44)

Untersucht wurde nun, ob sich die verschiedenen Perspektiven der Bildungsaspirationen innerhalb der Schule unterscheiden und ob die Einschätzungen der Schüler*innen zwischen den Schulen variieren. Auffällig ist die grosse Spannweite der Schüler*innen, welche die Frage beantwortet haben. Die Einschätzungen der Lehrpersonen bereitete vielen Schüler*innen Mühe, und sie liessen darum diese Frage weg.

Die Schulen unterscheiden sich aus Sicht der Schüler*innen bezüglich der realistischen ($H(4) = 13.62, p < .01$) und idealistischen Bildungsaspirationen ($H(4) = 19.99, p < .01$) sowie bezüglich der Einschätzungen der Erwartungen ihrer Eltern ($H(4) = 10.51, p = .03$). Die Schüler*innen der Schule 7 schätzen sich in allen drei Bereichen am tiefsten ein. Bei den realistischen Aspirationen schätzen sich die Schüler*innen der Schule 2 am höchsten ein. Die Schüler*innen der Schule 5 schätzen sich bei den idealistischen sowie

Bildungserwartungen der Eltern am höchsten ein, die Schulen 3 und 4 haben ähnlich tiefe Werte wie die Schule 7. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich bei den Einschätzungen der Lehrperson (aus Sicht der Schüler*innen).

Innerhalb der Schulen unterscheiden sich die verschiedenen Perspektiven jeweils signifikant (vgl. Tabelle 57). Die Post-hoc-Tests zeigen, dass grundsätzlich die realistische Aspiration und die Einschätzung der Lehrpersonen (aus Sicht der Schüler*innen) sowie die idealistische Aspiration und die Bildungserwartungen der Eltern ähnlich hoch sind.

*Tabelle 57: Einschätzung der verschiedenen Bildungsaspirationen und Erwartungen der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen*

	realistische Bildungsaspiration (R)		idealistische Bildungsaspiration (I)		Bildungserwartung der Eltern (E)		Einschätzung der Lehrperson (L)			Gruppenunterschiede	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Friedman-Test $\chi^2(df), p$	
Schule 2	2.25	0.73	2.52	0.59	2.48	0.55	2.00	0.68	27 - 44	$\chi^2(3) = 180.39$, $p < .01$	n.s.
Schule 3	1.91	0.64	2.34	0.57	2.51	0.50	1.87	0.73	39 - 65	$\chi^2(3) = 44.93$, $p < .001$	R-I, R-E, E-L
Schule 4	1.95	0.63	2.39	0.59	2.47	0.54	1.91	0.69	74 - 99	$\chi^2(3) = 67.09$, $p < .001$	R-I, R-E, I-L, L-E
Schule 5	2.18	0.76	2.72	0.46	2.72	0.50	2.33	0.73	27 - 53	$\chi^2(3) = 24.96$, $p < .001$	n.s.
Schule 7	1.80	0.65	2.31	0.58	2.43	0.53	1.89	0.69	44 - 70	$\chi^2(3) = 37.81$, $p < .001$	R-E, L-E
Kruskal-Wallis $H(df), p$	H(4)=13.62, $p < .01$		H(4)=19.99, $p < .01$		H(4)=10.51, $p = .03$		H(4)=8.93, $p = .63$				
Gruppenunterschiede	7-2		7-5, 3-5, 4-5		5-7		keine				

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung, *n* = Anzahl Schüler*innen; χ^2 = statistischer Kennwert der χ^2 -Verteilung, *H* = statistischer Kennwert der *H*-Verteilung, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit; Kruskal-Wallis-Test mit Post-hoc Dunn-Bonferroni-Test, Friedman-Test mit Bonferroni-Korrektur.

Korrelationen

In einer weiteren Analyse wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen und den Bildungsaspirationen und -erwartungen bestehen (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58: Signifikante Korrelationen zwischen den Bildungsaspirationen und -erwartungen sowie den familiären Hintergrundsmerkmalen

Schule	realistische Bildungsaspirationen	idealistische Bildungsaspirationen	Bildungserwartungen der Eltern	Einschätzung der Lehrperson
2	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .34$, $p = .02$, $n = 36$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .32$, $p = .02$, $n = 44$)		mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .60$, $p < .01$, $n = 27$)
3	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .34$, $p < .01$, $n = 65$) und mit Migrationshintergrund ($r = -.30$, $p = .01$, $n = 53$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .37$, $p < .01$, $n = 57$) und mit Migrationshintergrund ($r = -.31$, $p < .01$, $n = 63$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .21$, $p = .06$, $n = 61$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .37$, $p = .01$, $n = 39$)
4	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .27$, $p = .01$, $n = 85$)			
5	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .40$, $p = .01$, $n = 39$)	mit Sprachgebrauch Deutsch ($r = -.23$, $p = .05$, $n = 53$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .32$, $p = .02$, $n = 47$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .37$, $p = .03$, $n = 27$) und mit Migrationshintergrund ($r = .34$, $p = .005$, $n = 24$)
7	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .39$, $p < .01$, $n = 61$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .58$, $p < .001$, $n = 70$) und mit Migrationshintergrund ($r = -.35$, $p < .01$, $n = 61$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .29$, $p = .01$, $n = 67$)	mit sozio-kulturellem Hintergrund ($r = .35$, $p = .01$, $n = 44$) und mit Migrationshintergrund ($r_{rho} = -.27$, $p = .06$, $n = 38$)
Anmerkungen: r = Korrelationskoeffizient, Berechnet wurde sowohl Pearsons r als auch Spearmans rho . Bei gleichen Ergebnissen bezüglich Signifikanz wird Pearsons r berichtet, bei abweichenden Ergebnissen Spearmans r_{rho} ; p = Irrtumswahrscheinlichkeit; n = Anzahl Schüler*innen				

An allen Schulen zeigen sich positive Korrelationen zwischen den realistischen Bildungsaspirationen und dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen. Schüler*innen mit hohen Bildungsaspirationen haben einen hohen soziokulturellen Hintergrund. Der Migrationshintergrund korreliert in der Schule 3 und der Schule 7 negativ mit den idealistischen Bildungsaspirationen sowie in der Schule 3 ebenfalls negativ mit den

realistischen Bildungsaspirationen und in der Schule 7 negativ mit den Einschätzungen der Lehrpersonen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund, schätzen die jeweiligen Bildungsaspirationen und -erwartungen tiefer ein als Schüler*innen ohne. Positiv korreliert der Migrationshintergrund hingegen in der Schule 5 mit den Einschätzungen der Lehrpersonen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund schätzen die Erwartungen der Lehrpersonen höher ein als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

In der Schule 4 korreliert nur der soziokulturelle Hintergrund mit den realistischen Bildungsaspirationen. In den Schulen 3 und 7 hingegen, zeigen sich Zusammenhänge zwischen allen Bildungsaspirationen und -erwartungen und dem familiären Hintergrund der Schüler*innen.

10.4.3 Schulstatistische Daten

Die schulstatistischen Daten geben Auskunft über die tatsächlichen Übertrittsquoten der Schüler*innen auf die verschiedenen Niveaus (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59: Übertrittsquoten ins Gymnasium, 2006/07 bis 2016

Gymnasium	2006/07	2008/09	2010/11	2012/13	2014/15	2016	Total 2006 - 2016
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	4.17 (2)	4.17 (2)	1.85 (1)	3.51 (2)	11.96 (11)	6.06(2)	6.02 (20)
Schule 3	0.00 (0)	7.14 (5)	2.67 (2)	6.67 (5)	0 (0)	4.08 (2)	3.57 (14)
Schule 4	5.80 (4)	9.86 (7)	4.82 (4)	6.33 (5)	2.63 (2)	5.56 (3)	5.79 (25)
Schule 5	k.a.	k.a.	15.79 (6)	2.17 (1)	8.51(4)	25.00 (12)	12.85 (23)
Schule 7	1.96 (2)	0.00 (0)	0.00 (0)	0.00 (0)	6.45(6)	5.88 (2)	2.08 (10)

Die Übertrittsquoten der Jahre 2006 – 2015 sind jeweils für zwei Jahre zusammengefasst³⁸. In allen untersuchten Schulen ist der Übertritt auf das Gymnasium sehr tief. Die tiefste Übertrittsquote der Jahre 2006 – 2016 weist die Schule 7 mit rund 2% auf. Die Schule 5 weist den höchsten Wert auf, allerdings gibt es dort zu den Jahren 2006 – 2009 keine Angabe zum Übertritt, somit setzt sich die Quote nur aus sieben und nicht aus elf Jahren zusammen.

³⁸ Die vom Amt für Statistik erhaltenen Daten waren bis 2013 jeweils für zwei Jahre zusammengefasst, für die letzten drei Jahre erhielten wir die Daten pro Jahr, daher die Angaben nur für 2016.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen Schulen, ausgenommen Schule 7, regelmässig einzelne Schüler*innen auf das Gymnasium übertreten können, jedoch ist die Quote sehr tief. Im Vergleich dazu liegt die kantonale Quote über die acht Jahre bei knapp 14%.

Die Übertritte in die Sek A machen je nach Schule und Schuljahr zwischen einem Drittel bis rund die Hälfte der Schüler*innen aus (vgl. Tabelle 60). Der kantonale Schnitt liegt bei knapp 50%. In Schule 2 ist der Anteil an Schüler*innen in die Sek A tendenziell gestiegen. Bei den anderen Schulen können keine Trends ausgemacht werden. Zwischen den Schulen gibt es keine eindeutigen Unterschiede bezüglich der Übertrittsquote.

Tabelle 60: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe A, 2006/07 bis 2016

Sek B, C	2006/07	2008/09	2010/11	2012/13	2014/15	2016	Total 2006 - 2013
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	62.50 (30)	56.25 (27)	61.11 (33)	43.86 (25)	46.74 (43)	42.42 (14)	51.81 (172)
Schule 3	46.97 (31)	54.29 (38)	40.00 (30)	46.67 (35)	43.28 (29)	46.15 (18)	46.17(181)
Schule 4	49.28 (34)	49.30 (35)	55.42 (46)	46.84 (37)	59.21 (45)	50.00 (27)	51.85 (225)
Schule 5	k.a	k.a	36.84 (14)	43.48 (20)	55.32 (26)	35.42 (17)	43.02 (77)
Schule 7	56.86 (58)	43.75 (35)	54.55 (48)	55.95 (47)	54.84 (51)	38.24 (13)	52.39 (252)

Im Durchschnitt wechselten im Kanton Zürich etwas mehr als ein Drittel aller Schüler*innen auf die Niveaus B oder C (vgl. Tabelle 61). Die Übertrittsquoten der untersuchten Schulen liegen alle deutlich über diesem Wert. Die Schulen 2, 4 und 7 haben im Mittel über 50% der Schüler*innen, welche auf das Niveau B übertreten. Die Schule 3 und 5 haben mittlere Übertrittsquoten von rund 40%. In Schule 2 ist der Anteil an Schüler*innen, die auf das Niveau B wechseln, über die Jahre tendenziell gesunken.

Tabelle 61: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe B und C, 2006/07 bis 2016

Sek A	2006/07	2008/09	2010/11	2012/13	2014/15	2016	Total 2006 - 2013
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Schule 2	33.33(16)	39.58 (19)	35.19 (19)	50.88 (29)	41.30 (38)	48.48 (16)	41.27 (137)
Schule 3	51.52 (34)	38.57 (27)	56.00 (42)	45.33 (34)	56.72 (38)	48.72 (19)	49.49 (194)
Schule 4	39.13 (27)	40.85 (29)	39.76 (33)	46.84 (37)	38.16 (29)	44.44 (24)	41.44 (179)
Schule 5	k.a.	k.a.	44.74 (17)	54.35 (25)	36.17 (17)	39.58 (19)	43.58 (78)
Schule 7	37.25 (38)	50.00 (40)	44.32 (39)	41.67 (35)	38.71 (36)	55.88 (19)	43.04 (207)

10.4.4 Fazit Bildungsaspirationen

Die Bildungsaspirationen wurden sowohl von Lehrpersonen als auch von den Schüler*innen eingeschätzt. Die Lehrpersonen gehen an allen Schulen davon aus, dass ein kleiner Teil der Schüler*innen das Potential für einen Übertritt ins Gymnasium haben und der grösste Teil ins tiefste Niveau (Sek B) wechseln wird. Beim Vergleich der einzelnen Schulen zeigt sich, dass die Lehrpersonen der Schule 4 das Potential ihrer Schüler*innen am tiefsten, diejenigen der Schule 5 am höchsten einschätzen. Aus Sicht der Schüler*innen haben diejenigen der Schule 7, gefolgt von der Schule 3 und Schule 4, die tiefsten und diejenigen der Schule 2 und Schule 5 die höchsten Bildungsaspirationen.

Gemäss Übertrittsquoten wechselte in den letzten Jahren nur ein kleiner Anteil an Schüler*innen ans Gymnasium, der grösste Teil wechselte in die Sek B (Schule 2, Schule 4, Schule 7), an Schule 5 ist der Anteil Sek A und Sek B-Übertritte etwa gleich gross, in der Schule 3 wechselten leicht mehr Schüler*innen in die Sek A.

Die Lehrpersonen nehmen an allen Schulen eine grosse Diskrepanz zwischen den eigenen Einschätzungen und den wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern wahr. Die Schüler*innen der Schule 2 und Schule 5 nehmen keine signifikanten Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Einschätzungen wahr. An den anderen Schulen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen, respektive den Bildungserwartungen der Eltern wahr. Zwischen den realistischen Bildungsaspirationen und den Erwartungen der Lehrpersonen nehmen die Schüler*innen jedoch wieder keine Unterschiede wahr.

Die realistischen Bildungsaspirationen der Schüler*innen sind an allen Schulen mit dem soziokulturellen Hintergrund korreliert. Die eigenen Einschätzungen stehen in einem Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund.

11 Fallportraits der Schulen

In der Ergebnistriangulation werden die Perspektiven der Lehrpersonen und Schüler*innen, sowie allfällige Ergebnisse aus den Auswertungen der schulstatistischen Daten jeweils pro Schule wechselseitig aufeinander bezogen³⁹. Das Ziel ist es, im Rahmen dieser Fallportraits ein umfassendes Bild der einzelnen Schule zu erhalten und aufzeigen zu können, wo an den einzelnen Schulen Chancen und potentielle Risiken für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit zu identifizieren sind.

11.1 Schule 2

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schule liegt in einem Quartier in dem 25 – 30% der Bevölkerung einen tiefen bis sehr tiefen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Die befragten Schüler*innen haben im Vergleich zu den anderen Schulen einen eher höheren soziokulturellen Hintergrund ($M = 2.94$, $SD = 1.28$, $n = 49$).

In den letzten Jahren hat sich die Zusammensetzung der Bevölkerung im Quartier verändert. Der Ausländeranteil war leicht rückläufig, und der Anteil der Deutschen ist gestiegen. Die schulstatistischen Daten zeigen diese Gentrifizierungsprozesse ebenfalls. Der Anteil fremdsprachiger Schüler*innen ist in den letzten Jahren leicht, der Anteil ausländischer⁴⁰ Schüler*innen deutlich gesunken. Die Anteile lagen im Befragungsjahr bei rund 78% (fremdsprachige Schüler*innen) und 34% (ausländische Schüler*innen). Im Vergleich zu den anderen Schulen hat die Schule 2 jedoch immer noch einen eher hohen Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen.

Die Einschätzungen zu den Veränderungen zeigen, dass die Lehrpersonen eine leichte Zunahme des Anteils schwacher Schüler*innen wahrnehmen. Eine Veränderung in Bezug auf starke Schüler*innen wird nicht wahrgenommen. Auf Einzelitemebene zeigt sich in Bezug auf schwache Schüler*innen, dass ein signifikanter Anstieg an Schüler*innen mit

³⁹ Ergebnisse, welche für alle Schulen gleich sind (bspw. positive Einschätzung des Schulklimas) werden in den Fallportraits nicht mehr berichtet.

⁴⁰ Dazu zählen alle Schüler*innen welche weder einen Schweizer, deutschen, österreichischen noch liechtensteinischen Pass haben

Problemen im Sozialverhalten ($M = 3.47$, $SD = 0.74$, $n = 15$) und mit tiefem Leistungspotenzial ($M = 3.33$, $SD = 0.72$, $n = 15$)⁴¹ auszumachen ist. Die schulstatistischen Veränderungen bezüglich des Rückgangs von fremdsprachigen (Kinder, die gut Deutsch sprechen: $M = 3.13$, $SD = 0.64$, $n = 15$) und ausländischen Kindern ($M = 3.07$, $SD = 0.48$, $n = 14$) werden von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen⁴².

Die Lehrpersonen nehmen wie an allen Schulen eine Zunahme der Erwartungen der Eltern wahr. Auf Einzelitemebene zeigt sich ein Anstieg der Ansprüche an die Schule insgesamt ($M = 3.47$, $SD = 0.83$, $n = 15$), steigende Erwartungen der Eltern an den Schulerfolg der Kinder ($M = 3.27$, $SD = 0.46$, $n = 15$), ein erhöhtes Informationsbedürfnis zu den schulischen Laufbahnmöglichkeiten ($M = 3.27$, $SD = 0.46$, $n = 15$) und dass eine gezielte Lernunterstützung ihres Kindes stattfindet ($M = 3.43$, $SD = 0.51$, $n = 14$)⁴³. Bezogen auf das Engagement der Eltern nehmen die Lehrpersonen eine steigende Kommunikationsbereitschaft der Eltern wahr ($M = 3.33$, $SD = 0.49$, $n = 15$)⁴⁴.

Gemäss den latenten Klassenanalysen nehmen die Lehrpersonen dieser Schule mit grosser Mehrheit wenig Veränderung wahr. Nur gerade ein Fünftel der Lehrpersonen nimmt Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wahr. Tendenziell kann hier von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden.

Schulcharakteristika

Aus Sicht der Lehrpersonen ist die Förderorientierung der Schulleitung durchaus positiv ($M = 4.48$, $SD = 0.52$, $n = 18$). Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung in schwierigen Situationen ist weder negativ noch positiv, im Vergleich mit den anderen Schulen aber eher niedrig ($M = 3.47$, $SD = 0.76$, $n = 18$).

Gemäss Aussagen der Schüler*innen wird das Schulklima hoch ($M = 3.34$, $SD = 0.77$, $n = 48$) und das Ausmass der Unterrichtsstörungen eher niedrig ($M = 2.18$, $SD = 0.67$, $n = 47$) eingeschätzt. Diese beiden Aspekte korrelieren mit dem familiären Hintergrund der

⁴¹ Sozialverhalten $t(14) = 2.43$, $p = .02$, $d = 0.63$; tiefes Leistungspotenzial $t(14) = 1.78$, $p = .09$, $d = 0.46$

⁴² Kinder mit guten Deutschkenntnissen: $t(14) = 0.81$, $p = .43$, $d = 0.20$; Migrationshintergrund: $t(13) = 0.56$, $p = .58$, $d = 0.15$

⁴³ Ansprüche an Schule insgesamt $t(14) = 2.17$, $p = .05$, $d = 0.57$, Schulerfolg $t(14) = 2.26$, $p = .04$, $d = 0.59$, Laufbahnmöglichkeiten $t(14) = 2.26$, $p = .04$, $d = 0.59$, Lernunterstützung $t(13) = 3.12$, $p = .01$, $d = 0.84$

⁴⁴ Kommunikationsbereitschaft $t(14) = 2.25$, $p = .02$, $d = .67$

Schüler*innen. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto weniger Unterrichtsstörungen werden und desto besser wird das Schulklima wahrgenommen.

Die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse legen den Schluss nahe, dass die Wahrnehmung der unterschiedlichen Schulcharakteristika innerhalb der Schule nicht kongruent ist. Sie zeigen, dass rund 70% der Lehrpersonen der Gruppe „neutral-positiv“ zugeordnet werden, rund ein Viertel der Gruppe „positiv“. Vereinzelt gehören der Gruppe „kritisch“ an.

*Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Aus Sicht der Lehrpersonen brauchen weniger als die Hälfte der Schüler*innen in ihrer Klassen Unterstützung im Bereich soziale Interaktion mit Peers ($M = 2.45$, $SD = 0.80$, $n = 18$) sowie im Fach Mathematik ($M = 2.47$, $SD = 0.85$, $n = 18$). Ungefähr die Hälfte der Klasse braucht im Bereich Lernen und Leisten ($M = 2.95$, $SD = 0.66$, $n = 18$) sowie mehr als die Hälfte im Fach Deutsch Unterstützung ($M = 3.92$, $SD = 1.02$, $n = 18$). Innerhalb der Schule sind die Wahrnehmungen bezüglich des Unterstützungsbedarfs divergent. Eine Mehrheit der Lehrpersonen schätzt zwar den Unterstützungsbedarf als eher gering ein, aber rund ein Drittel schätzt den Unterstützungsbedarf als mittel oder sogar hoch ein. Es kann also nicht von einer kollektiven Wahrnehmung bezüglich des Unterstützungsbedarfs gesprochen werden. Die Schüler*innen schätzen ihre Kompetenzen in allen vier Bereichen (Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik) tendenziell gut ein. Die Mittelwerte liegen alle über dem theoretischen Mittelwert. Allerdings zeigen sich hier Zusammenhänge zwischen den Kompetenzeinschätzungen der Schüler*innen und ihrem familiären Hintergrund. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher ist die Kompetenzüberzeugung bezüglich Lernen und Leisten, Deutsch und Mathematik.

Wie in den anderen Schulen gehen die Lehrpersonen davon aus, dass sie den Unterstützungsbedarf in den verschiedenen Bereichen tendenziell abdecken können. Die Werte liegen in allen Bereichen über dem statistischen Mittelwert von 3.5. Aus Sicht der Schüler*innen fühlen sie sich, im Vergleich zu anderen Schulen, durch die Lehrpersonen motiviert ($M = 3.01$, $SD = 0.74$, $n = 48$). Die Leistungsorientierung des Unterrichts liegt leicht über dem theoretischen Mittelwert ($M = 2.70$, $SD = 0.79$, $n = 48$). Aus Sicht der Schüler*innen ist es im Unterricht beispielsweise eher wichtig, das eigene Können zu beweisen. Die Wahrnehmung der Unterstützung hängt ebenfalls mit dem familiären Hintergrund der Schüler*innen zusammen. Schüler*innen mit einem tieferen

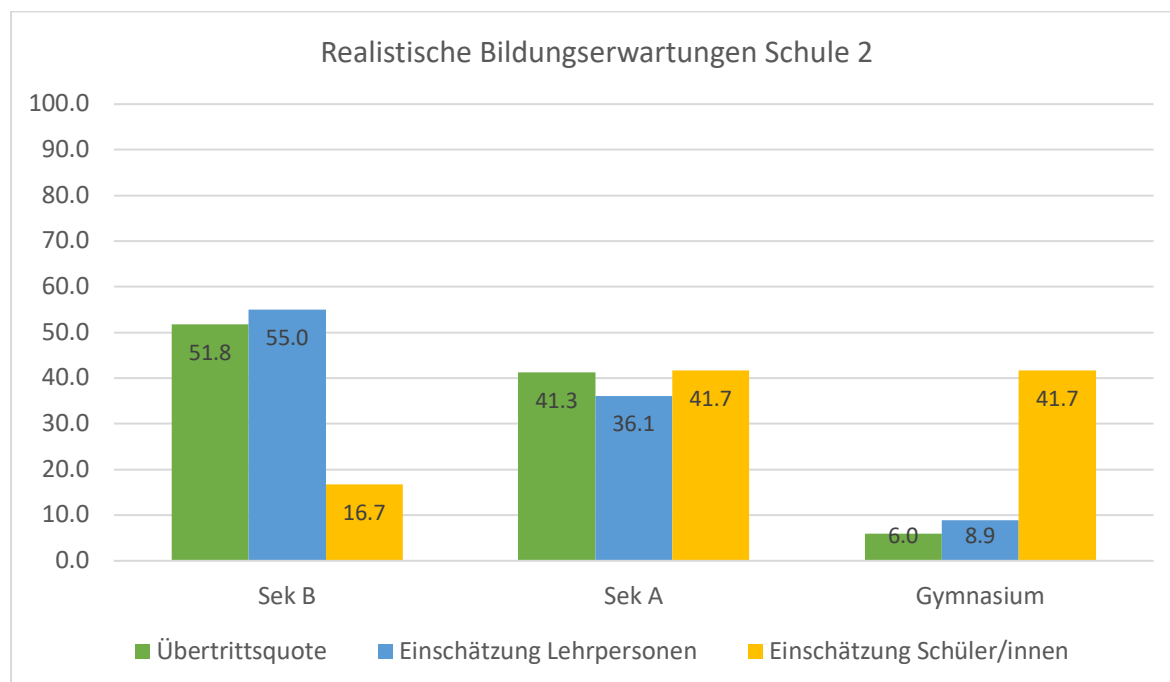
soziokulturellen Hintergrund fühlen sich im Unterricht weniger gut unterstützt und motiviert durch die Lehrperson und erleben weniger Autonomie, als Schüler*innen mit einem höheren soziokulturellen Hintergrund.

Die Lehrpersonen fühlen sich bei der Gestaltung des Unterrichts stark beeinträchtigt durch eine heterogene Zusammensetzung der Klasse, ebenso durch Unterschiede in Bezug auf den Leistungsstand ($M = 4.67$, $SD = 0.52$, $n = 18$), das Lernverhalten ($M = 4.45$, $SD = 0.85$, $n = 18$) und die Motivation ($M = 4.53$, $SD = 0.73$, $n = 18$). Deutlich ausgeprägter als an den anderen Schulen ist die Beeinträchtigung durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe ($M = 3.93$, $SD = 1.04$, $n = 18$) sowie durch Unterschiede in Bezug auf Deutschkenntnisse ($M = 4.80$, $SD = 1.44$, $n = 18$), Sozialverhalten ($M = 4.84$, $SD = 0.95$, $n = 18$) und Selbstständigkeit ($M = 4.79$, $SD = 0.57$, $n = 18$).

Bildungsaspirationen und Übertritte

Die Einschätzungen zum Bildungspotenzial aus den verschiedenen Perspektiven der Lehrpersonen sowie der Schüler*innen sind in Abbildung 19 dargestellt, ergänzt mit den durchschnittlichen Übertrittsquote der letzten 6 Jahre.

Abbildung 19: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen aus Sicht der Schüler*innen der Schule 2 im Vergleich



Die Lehrpersonen schätzen, dass rund 9% der Schüler*innen auf das Gymnasium, 36% auf das Niveau A und rund 55% auf das Niveau B wechseln. Von den befragten Schüler*innen gehen rund 40% davon aus, jeweils auf das Gymnasium und auf das Niveau A zu wechseln und nur rund 17% auf das Niveau B. Die Schüler*innen haben im Vergleich mit den anderen Schulen eine hohe realistische Bildungsaspiration. Die Einschätzung der Lehrpersonen weicht nicht stark von den Übertrittsquoten ab, die Schüler*innen selbst schätzen sich viel höher ein als die Lehrpersonen oder die durchschnittliche Übertrittsquote ist. Diese Diskrepanz zeigt sich auch bei den Fragen nach der jeweils anderen Perspektiven. Die Lehrpersonen wurden gefragt, was sie denken, wie sich die Schüler*innen einschätzen und die Schüler*innen wurden gefragt, was sie denken, wie die Lehrperson sie einschätzt. Dieser Perspektivenwechsel zeigt, dass die Lehrpersonen die hohen Bildungsaspirationen der Schüler*innen und die Schüler*innen die tieferen Erwartungen der Lehrpersonen wahrnehmen (vgl. Tabelle 62). Aus Sicht der Schüler*innen korreliert diese Einschätzung mit dem soziokulturellen Hintergrund. Je höher der soziokulturelle Hintergrund, desto höhere Erwartungen der Lehrpersonen nehmen sie wahr.

*Tabelle 62: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 2*

	Sicht der Schüler*innen				Sicht der Lehrpersonen			Übertrittsquote %
	SuS real %	SuS ideal %	Eltern %	LP %	LP %	SuS %	Eltern %	
Sek B	16.7	4.5	2.5	22.2	55.0	20.5	22.9	51.8
Sek A	41.7	38.6	47.5	55.6	36.1	54.9	54.1	41.3
Gymnasium	41.7	56.8	50	22.2	8.9	24.7	23.0	6.0

Die deskriptiven Angaben zeigen weiter, dass die Lehrpersonen eine klare Diskrepanz zwischen ihren Übertrittseinschätzungen und den Erwartungen der Eltern feststellen. Die Schüler*innen nehmen nur leicht überhöhte Erwartungen der Eltern wahr. Jedoch unterscheiden die Schüler*innen zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen, die idealistischen sind tendenziell höher. Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund der Schüler*innen. Schüler*innen mit einem höheren soziokulturellen Hintergrund haben höhere realistische und idealistische Bildungsaspirationen.

Die Ergebnisse der latenten Klassenanalysen zeigen, dass über 90% der Lehrpersonen der Meinung sind, dass ihre Einschätzungen fürs Gymnasium tiefer und für das Niveau B höher sind als die Einschätzungen der Eltern und Schüler*innen. Hier kann von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden.

11.1.1 Fazit Schule 2

Die Schule 2 ist durch folgende Chancen und Risiken gekennzeichnet (vgl. Tabelle 63): Die Schüler*innen fühlen sich durch die Lehrpersonen grundsätzlich motiviert, und verfügen über hohe Bildungsaspirationen,. Die Lehrpersonen nehmen eine Förderorientierung der Schulleitung wahr. Das positive Schulklima sowie aus Sicht der Schüler*innen wenig Unterrichtsstörungen können ebenfalls als Chancen bewertet werden, welche einen positiven Einfluss auf die Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeit haben können.

Als Risiko zeigt sich, dass die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in herausfordernden Situationen nicht sehr ausgeprägt ist. Zudem nehmen sie die Heterogenität der Schüler*innen als deutliche Beeinträchtigung bei der Unterrichtsgestaltung wahr. Die Gentrifizierungsprozesse im Quartier, welche auch die schulstatistischen Daten zeigen, werden von den Lehrpersonen nur bei den Eltern im Sinne einer Zunahme an leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wahrgenommen. Bei den Schüler*innen nehmen die Lehrpersonen eher eine Zunahme der Schüler*innen mit Problemen im Sozialverhalten sowie mit tiefem Leistungspotenzial wahr. Weitere mögliche Risiken zeigen sich im Bereich der Bildungsaspirationen. Die Schüler*innen schätzen ihre Übertrittsmöglichkeiten deutlich besser ein als die Lehrpersonen. Die Lehrpersonen selber nehmen stark erhöhte Erwartungen der Eltern wahr. Innerhalb des Kollegiums werden das Schulklima sowie der Unterstützungsbedarf unterschiedlich wahrgenommen

Die Schüler*innen mit tieferem soziokulturellem Hintergrund haben eine geringe Kompetenzüberzeugung, fühlen sich weniger gut unterstützt und haben tiefere Bildungsaspirationen als Schüler*innen mit einem höheren soziokulturellem Hintergrund. Diese Zusammenhänge sind auch im Vergleich mit den anderen Schulen ausgeprägt.

Tabelle 63: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 2

Schule 2	Chancen	potentielle Risiken
Zusammensetzung der Schülerschaft	tendenziell kollektive Wahrnehmung im Kollegium	Gentrifizierung in den statistischen Angaben sichtbar, Lehrpersonen nehmen keine entsprechende Veränderung wahr
Schulcharakteristika	aus Sicht der SuS wenig Unterrichtsstörungen Förderorientierung der Schulleitung wird von LP positiv wahrgenommen	kollektive Selbstwirksamkeit der LP in schwierigen Situationen nicht sehr ausgeprägt Schulcharakteristika werden innerhalb des Kollegiums divergent wahrgenommen SuS mit höherem soziokulturellen Hintergrund nehmen weniger Unterrichtsstörungen und ein besseres Schulklima wahr
Förderung und Unterricht	SuS fühlen sich motiviert	Heterogene Zusammensetzung (kultureller Hintergrund, Deutschkenntnisse, Sozialverhalten und Selbstständigkeit) werden von den LP als Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung wahrgenommen Zusammenhang zwischen soziokulturellem Hintergrund der SuS und Kompetenzüberzeugung sowie Wahrnehmung der Förderung Förderbedarf in Deutsch aus Sicht der LP eher hoch divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Bildungsaspirationen und Übertritte	hohe Bildungsaspirationen der SuS SuS nehmen keine stark erhöhten Erwartungen der Eltern wahr	SuS schätzen sich deutlich höher ein als sie von den LP eingeschätzt werden LP nehmen stark erhöhte Erwartungen der Eltern wahr tendenziell kollektive Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums soziokultureller Hintergrund der SuS korreliert mit Bildungsaspirationen

11.2 Schule 3

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schule 3 gehört mit Schule 4 zu den beiden untersuchten Schulen mit den höchsten Anteilen an ausländischen (45.5%) und fremdsprachigen (80.6%) Schüler*innen. Sie befindet sich in einem Quartier, in dem die Bevölkerung eine sehr hohe Sozialhilfequote (16.2%) aufweist. Die befragten Schüler*innen haben im Vergleich zu den anderen Schulen den tiefsten soziokulturellen Hintergrund ($M = 2.30$, $SD = 1.14$, $n = 74$).

Obwohl die Schule zum Befragungszeitpunkt einen hohen Anteil fremdsprachiger und ausländischer Schüler*innen aufweist, hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den letzten Jahren geändert. Gemäss den schulstatistischen Daten ist der Anteil fremdsprachiger Schüler*innen in den letzten Jahren von rund 90% auf 80% gesunken, der Anteil an ausländischen Schüler*innen ist von rund 60% auf ca. 45% gesunken. Das Einzugsgebiet der Schule ist geprägt durch Gentrifizierungsprozesse. Der Ausländeranteil ist deutlich zurückgegangen, zusätzlich zeigt sich eine Verschiebung der Herkunftsgruppen, insbesondere eine Zunahme von Deutschen. Die Lehrpersonen nehmen diesen Wandel ebenfalls wahr. Sie haben einen deutlichen Anstieg an starken Schüler*innen in den letzten Jahren wahrgenommen. Insbesondere der Anteil an Schüler*innen, die gut Deutsch sprechen ($M = 3.59$, $SD = 0.59$, $n = 22$) und die aus Mittelschichtsfamilien stammen ($M = 3.50$, $SD = 0.80$, $n = 22$), ist deutlich gestiegen⁴⁵. Gesunken ist der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ($M = 2.45$, $SD = 0.60$, $n = 22$)⁴⁶.

Die leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern sind aus Sicht der Lehrpersonen ebenfalls gestiegen. Dies zeigt sich deutlich sowohl beim Anstieg der Ansprüche der Eltern insgesamt ($M = 3.64$, $SD = 0.49$, $n = 22$), an einer höheren Nachfrage nach gezielter Vorbereitung für das Gymnasium ($M = 3.14$, $SD = 0.58$, $n = 22$) sowie einem gesteigerten Informationsbedürfnis über die Leistungen ihres Kindes ($M = 3.45$, $SD = 0.51$, $n = 22$) und die schulischen Laufbahnmöglichkeiten ($M = 3.18$, $SD = 0.66$, $n = 21$). Ebenfalls gestiegen sind das Engagement der Eltern ($M = 3.32$, $SD = 0.57$, $n = 22$)⁴⁷, die Erwartungen der Eltern

⁴⁵ Deutschkenntnisse: $t(21) = 4.70$, $p < .001$, $d = 1.0$; Mittelschicht: $t(21) = 2.93$, $p < .01$, $d = 0.63$;

⁴⁶ Migrationshintergrund: $t(21) = -4.29$, $p < .001$, $d = -0.92$

⁴⁷ Engagement: $t(21) = 2.63$, $p = .02$, $d = 0.56$

bezüglich des Schulerfolgs ihres Kindes ($M = 3.55$, $SD = 0.60$, $n = 22$) sowie hinsichtlich einer gezielten Lernunterstützung ihres Kindes ($M = 3.57$, $SD = 0.68$, $n = 21$)⁴⁸.

Die Veränderungen werden aber nicht von allen Lehrpersonen in gleicher Weise wahrgenommen. Die latenten Klassenanalysen zeigen, dass knapp zwei Drittel der Klasse tendenziell wenig Veränderung wahrnehmen sowie rund ein Drittel der Klasse, welches eine Zunahme bezüglich der starken Schüler*innen sowie der Ansprüche der Eltern wahrnimmt.

Schulcharakteristika

In der Schule 3 schätzen die Lehrpersonen sowohl die Förderorientierung der Schulleitung ($M = 3.93$, $SD = 0.52$, $n = 24$) als auch die kollektive Selbstwirksamkeit in herausfordernden Situationen ($M = 3.47$, $SD = 0.76$, $n = 23$) eher tief ein. Die Auswertungen der latenten Klassenanalysen zeigen, dass eine kollektive Wahrnehmung bezüglich der Wahrnehmung der Schulcharakteristika nicht vorhanden ist. Der grösste Teil der Lehrpersonen kann der Klasse „neutral-positiv“ zugeordnet werden, die restlichen Lehrpersonen können den Gruppen „positiv“ sowie „kritisch“ zugeordnet werden.

Die Schüler*innen schätzen das Klima zwar positiv ein ($M = 3.39$, $SD = 0.59$, $n = 74$), nehmen im Unterricht aber durchaus Störungen wahr ($M = 2.67$, $SD = 0.67$, $n = 74$). Der Mittelwert liegt über dem theoretischen Mittelwert. Es zeigen sich keine Korrelationen zwischen der Wahrnehmung der Schulcharakteristika und dem familiären Hintergrund der Schüler*innen.

*Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Im Fach Deutsch brauchen nach Einschätzung der Lehrpersonen etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützung ($M = 3.75$, $SD = 0.83$, $n = 24$), in den anderen Bereichen sind es nach ihren Einschätzungen weniger als die Hälfte der Klasse⁴⁹. Auch hier schätzen die Schüler*innen ihre Kompetenzen in allen vier Bereichen (Lernen und Leisten, Interaktion, Deutsch und Mathematik) tendenziell gut ein. Die Mittelwerte liegen alle über

⁴⁸ Ansprüche insgesamt: $t(21) = 6.06$, $p < .001$, $d = 1.31$; Vorbereitung Gymnasium: $t(21) = 1.82$, $p = .08$, $d = 0.24$; Leistungen: $t(21) = 4.28$, $p < .001$, $d = 0.88$; Laufbahnmöglichkeiten: $t(20) = 3.16$, $p = .005$, $d = 0.27$; Schulerfolg: $t(21) = 4.29$, $p < .001$, $d = 0.92$; Lernunterstützung: $t(20) = 3.87$, $p = .001$, $d = 0.84$

⁴⁹ Unterstützungsbedarf Lernen und Leisten: $M = 2.85$, $SD = 0.64$; Interaktion: $M = 2.41$, $SD = 0.79$, Mathematik: $M = 2.52$, $SD = 0.76$

dem theoretischen Mittelwert. Allerdings zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Kompetenzeinschätzungen der Schüler*innen und ihrem familiären Hintergrund. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher ist die Kompetenzüberzeugung Deutsch und Mathematik. Schüler*innen ohne Migrationshintergrund haben in den Bereichen Deutsch und Interaktion eine höhere Selbsteinschätzung, als Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Der Unterstützungsbedarf kann aber aus Sicht der Lehrpersonen – wie auch an allen anderen Schulen – mehr oder weniger gut abgedeckt werden. Die Werte liegen in allen Bereichen über dem statistischen Mittelwert von 3. Die Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs ist innerhalb der Schule divergent. Die latenten Klassenanalysen zeigen, dass rund 60% der Gruppe „geringer Unterstützungsbedarf“, über ein Drittel der Gruppe „mittlerer Unterstützungsbedarf“ und Einzelne der Gruppe „hoher Unterstützungsbedarf“ zugeordnet werden können.

Die Schüler*innen schätzen die Motivierung durch die Lehrpersonen im Vergleich zu den anderen Schulen eher tief ein ($M = 2.57$, $SD = 0.62$, $n = 74$). Der Mittelwert entspricht dem statistischen Mittelwert. Die Leistungsorientierung schätzen sie dagegen deutlich über dem statistischen Mittelwert ($M = 2.97$, $SD = 0.65$, $n = 73$) ein. Sie nehmen den Unterricht tendenziell als leistungsorientiert wahr. In Bezug auf die Wahrnehmung der Unterstützung zeigen sich keine Korrelationen mit dem familiären Hintergrund der Kinder.

Aus der Sicht der Lehrpersonen wird die Gestaltung des Unterrichts durch eine heterogene Zusammensetzung der Klasse erschwert. Dies trifft auf die Aspekte Leistungstand ($M = 4.32$, $SD = 1.02$, $n = 24$), Lernverhalten ($M = 4.29$, $SD = 1.05$, $n = 24$), Motivation ($M = 3.88$, $SD = 1.04$, $n = 24$), Deutschkenntnisse ($M = 4.40$, $SD = 0.92$, $n = 24$), Sozialverhalten ($M = 4.30$, $SD = 0.86$, $n = 24$) sowie Selbständigkeit ($M = 4.45$, $SD = 0.85$, $n = 24$) zu, jedoch nicht, wie in anderen Schulen, auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe ($M = 3.23$, $SD = 1.00$, $n = 24$).

Bildungsaspirationen und Übertritte

In Bezug auf den Übertritt in die Sekundarstufe 1 wurden sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen zu ihren Einschätzungen befragt. Diese Einschätzungen zum Bildungspotenzial aus den verschiedenen Perspektiven der Lehrpersonen sowie der

Schüler*innen sind, ergänzt mit den Übertrittsquoten, in Abbildung 20 dargestellt. Der Vergleich der verschiedenen Perspektiven bezüglich des Übertritts zeigt, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen in etwa den Übertrittsquoten entsprechen und tiefer sind als die Einschätzungen der Schüler*innen. Die Lehrpersonen schätzen, dass über die Hälfte der Schüler*innen in die Sek B wechseln werden. Von den Schüler*innen geben etwa ein Viertel an, dass sie damit rechnen, in das Niveau B zu wechseln, rund 60% der Schüler*innen gehen von einem Wechsel auf das Niveau A aus. Die Schüler*innen haben im Vergleich mit anderen Schulen eher tiefe Bildungsaspirationen.

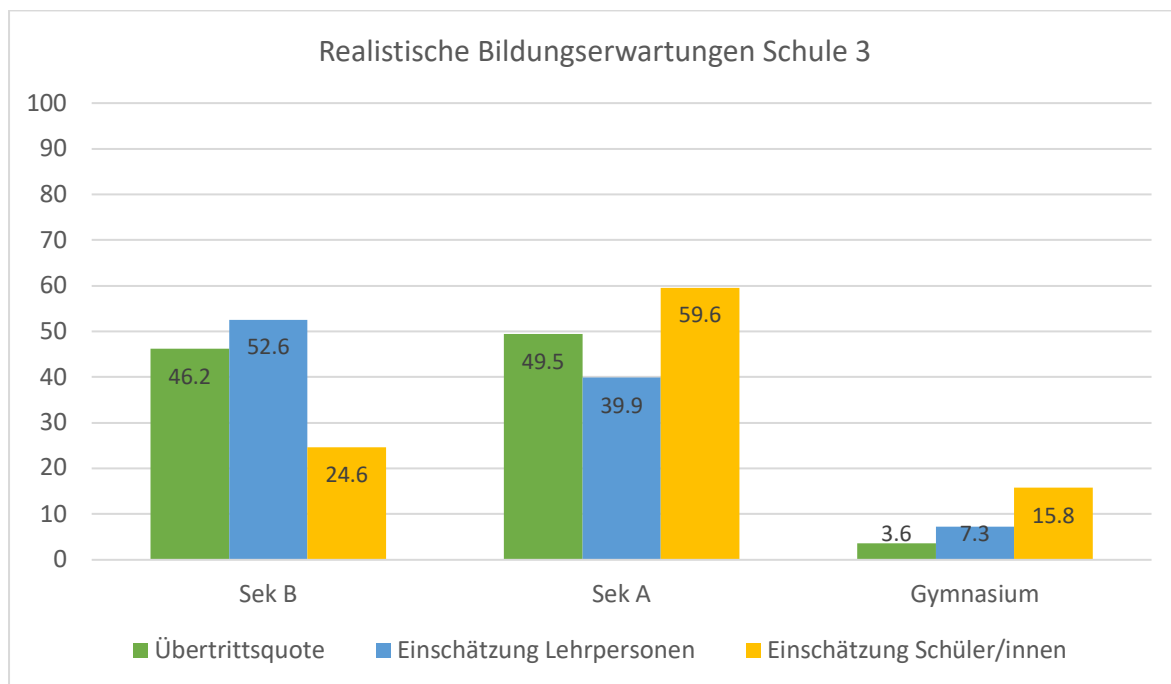


Abbildung 20: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 3 im Vergleich

Die Lehrpersonen können die Bildungsaspirationen der Schüler*innen sehr gut einschätzen, diese Werte stimmen mehr oder weniger mit den Einschätzungen der Schüler*innen überein (vgl. Tabelle 64). Die Schüler*innen gehen davon aus, dass die Lehrpersonen sie tendenziell tiefer einschätzen, jedoch ist die Differenz nicht so gross wie beispielsweise in Schule 2.

*Tabelle 64: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten*

	Sicht der Schüler*innen				Sicht der Lehrpersonen			
	SuS real %	SuS ideal %	Eltern %	LP %	LP %	SuS %	Eltern %	Übertritts quote
Sek B	24.6	4.6	0	33.3	52.6	25.1	23.8	46.2
Sek A	59.6	56.9	49.2	46.2	39.9	57.7	59.7	49.5
Gymnasium	15.8	38.5	50.8	22.2	7.3	17.5	16.6	3.6

Bei den Schüler*innen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen. So möchten fast 40% der Schüler*innen auf das Gymnasium. Sie gehen davon aus, dass aber nur rund 16% tatsächlich auf das Gymnasium übertreten können. Umgekehrt sieht es für die Sek B aus. Rund ein Viertel der Schüler*innen geht davon aus, dass sie auf das Niveau B wechseln werden, weniger als 5% möchten diesen Wechsel. Weitere signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den realistischen Bildungsaspirationen und den Einschätzungen der Eltern sowie zwischen den Einschätzungen der Eltern und den Einschätzungen der Lehrpersonen. Auch die Lehrpersonen nehmen grosse Diskrepanzen zwischen ihren Einschätzungen und den Erwartungen der Eltern und Schüler*innen wahr.

Der familiäre Hintergrund der Schüler*innen korreliert mit den Bildungsaspirationen der Schüler*innen. Je höher der soziokulturelle Hintergrund, desto höher sind auch die Bildungsaspirationen (idealistisch und realistisch) und desto höher sind in ihrer Wahrnehmung auch die Bildungserwartungen der Eltern und Lehrpersonen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund schätzen sich zudem tiefer ein (realistisch und idealistisch) als solche ohne Migrationshintergrund.

Gemäss den latenten Klassenanalysen nehmen die Lehrpersonen innerhalb der Schule die Bildungserwartungen unterschiedlich wahr. Rund 70% der Lehrpersonen gehören der Gruppe an, die überhöhte Erwartungen der Schüler*innen und Eltern wahrnimmt. Die restlichen rund 30% der Lehrpersonen, gehen davon aus, dass die Einschätzungen ihrerseits und die Erwartungen der Eltern und Schüler*innen in etwa gleich hoch sind. Die Bildungserwartungen der Lehrpersonen an der Schule 3 sind somit divergent.

11.2.1 Fazit Schule 3

Für die Bearbeitung der Bildungsungleichheit zeigen sich anhand der Ergebnistriangulation verschiedene Aspekte, welche als Chance gewertet werden können (vgl. Tabelle 65). Die Lehrpersonen nehmen die durch die Gentrifizierungsprozesse bedingten Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wahr. Besonders hervorzuheben ist, dass sich die Schüler*innen unabhängig vom familiären Hintergrund gleich gut unterstützt fühlen und dass die Lehrpersonen die Heterogenität in Bezug auf verschiedene kulturelle Hintergründe nicht als störend bei der Unterrichtsgestaltung wahrnehmen. Ebenfalls ist den Lehrpersonen bewusst, dass die Schüler*innen höhere Bildungserwartungen haben.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen können als Risiken die Wahrnehmungen der eher tiefen Förderorientierung der Schulleitung sowie der kollektive Selbstwirksamkeit in herausfordernden Situationen gewertet werden. Die Lehrpersonen haben in allen vier Themenbereichen divergente Wahrnehmungen.

Aus Sicht der Schüler*innen ist die Motivation durch die Lehrpersonen nicht besonders hoch und sie nehmen häufiger Unterrichtsstörungen wahr. Die Schüler*innen haben eher tiefe realistisch und hohe idealistische Bildungsaspirationen. Diese korrelieren mit dem soziokulturellen Hintergrund. Ebenfalls zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Kompetenzüberzeugungen und dem soziokulturellen, respektive dem Migrationshintergrund.

Tabelle 65: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 3

Schule 3	Chancen	potentielle Risiken
Zusammensetzung der Schülerschaft	Zunahme starker SuS Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft (Gentrifizierung) werden wahrgenommen	hoher Anteil fremdsprachige und ausländische SuS, tiefer sozio-kultureller Status der SuS divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Schulcharakteristika	positive Beziehung zwischen LP und SuS keine Korrelationen zwischen dem familiären Hintergrund der SuS und Schulcharakteristika	aus Sicht der LP: Förderorientierung SL tief, kollektive SWK tief aus Sicht der SuS eher viele Unterrichtsstörungen divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Förderung und Unterricht	kulturelle Unterschiede werden von Lehrpersonen für den Unterricht nicht als störend angesehen keine Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung Unterstützung und sozio-kulturellem Hintergrund der Schüler*innen	Motivierung der SuS tief, Leistungsdruck wird wahrgenommen divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums heterogene Klassenzusammensetzung beeinträchtigt aus Sicht der LP den Unterricht. Korrelationen zwischen den Kompetenzüberzeugungen und sozio-kulturellen Hintergrund sowie Migrationsstatus
Bildungsaspirationen und Übertritte	LP nehmen Bildungsaspirationen der SuS wahr.	tiefe Bildungsaspirationen der SuS Korrelationen zwischen Bildungsaspirationen und Soziolekt. Hintergrund divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums idealistische Bildungsaspirationen viel höher als realistische

11.3 Schule 4

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schule 4 liegt in einem Quartier, welches nicht von Gentrifizierungsprozessen betroffen ist. Die Bevölkerung im Quartier ist gewachsen, der Ausländeranteil ist in den letzten Jahren mehr oder weniger stabil geblieben. Die schulstatistischen Angaben zeigen, dass der Anteil fremdsprachiger Schüler*innen in den Jahren 08/09 bis 11/12 bei rund 90% lag. Anschliessend zeigt sich ein stetiger Rückgang auf unter 80%. Der Anteil an ausländischen Schüler*innen lag im Schuljahr 08/09 bei rund 55%. Anschliessend erfolgt ebenfalls ein Rückgang auf einen Anteil von rund 40 bis 45%. Zum Befragungszeitpunkt hat die Schule 4 ähnlich wie die Schule 3 einen hohen Anteil an ausländischen und fremdsprachigen

Schüler*innen. Der soziokulturelle Hintergrund der befragten Schüler*innen liegt im Vergleich mit den anderen Schulen im Mittelfeld ($M = 2.54$, $SD = 1.26$, $n = 107$), der Anteil an ausländischen Schüler*innen der 2. Generation ist in dieser Schule mit 85% von allen untersuchten Schulen am höchsten.

Die Lehrpersonen nehmen wenig Veränderungen wahr, berichten aber von einer leichten Abnahme des Anteils starker Schüler*innen. Auf der Einzelitemebene zeigt sich dies darin, dass sich der Anteil der Kinder, die gut Deutsch sprechen ($M = 2.52$, $SD = 0.93$, $n = 21$), die aus Mittelschichtsfamilien stammen ($M = 2.35$, $SD = 0.57$, $n = 23$) oder ein hohes Leistungspotenzial ($M = 2.71$, $SD = 0.64$, $n = 22$) haben⁵⁰, verringert hat.

Der Anstieg der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern ist im Vergleich mit den anderen Schulen geringer, wenn auch die Unterschiede nicht signifikant sind. Die Ansprüche der Eltern an die Schule ($M = 3.27$, $SD = 0.46$, $n = 22$) sowie die Erwartungen, dass eine gezielte Lernunterstützung ihres Kindes stattfindet ($M = 3.27$, $SD = 0.63$, $n = 22$), sind aus der Sicht der Lehrpersonen insgesamt gestiegen⁵¹. Gesunken ist die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern ($M = 2.55$, $SD = 0.53$, $n = 22$)⁵².

Die Ergebnisse der latenten Klassenanalysen lassen den Schluss zu, dass die Lehrpersonen dieser Schule eine kollektive Wahrnehmung der Veränderungen haben. Über 90% gehören der Klasse „kaum Veränderung“ an. Somit kann von einer kollektiven Wahrnehmung in diesem Bereich gesprochen werden.

Schulcharakteristika

Im Vergleich zu den anderen Schulen schätzen die Lehrpersonen der Schule 4 die Förderorientierung der Schulleitung ($M = 3.97$, $SD = 0.83$, $n = 38$) sowie die kollektive Selbstwirksamkeit in herausfordernden Situationen eher tief ein ($M = 3.42$, $SD = 1.13$, $n = 38$). Aufgrund der Ergebnisse der latenten Klassenanalyse kann keine kollektive Wahrnehmung der verschiedenen Schulcharakteristika festgestellt werden. Es gibt jeweils

⁵⁰ Deutschkenntnisse: $t(20) = -2.35$, $p = .03$, $d = -0.52$; Mittelschicht: $t(22) = -5.46$, $p < .001$, $d = -1.14$; hohes Leistungspotential $t(20) = -2.03$, $p = .06$, $d = -0.45$

⁵¹ Ansprüche: $t(21) = 2.81$, $p = .01$, $d = 0.59$; Lernunterstützung: $t(21) = 2.03$, $p = .06$, $d = 0.43$

⁵² Unterstützung: $t(21) = -2.67$, $p = .02$, $d = -0.85$

eine etwa gleich grosse Gruppe an Lehrpersonen, welche den „neutral-positiven“, „kritischen“ oder „positiven“ zugeordnet werden können.

Die Befragung der Schüler*innen ergab eine grosse Zufriedenheit mit dem Schulklima ($M = 3.53$, $SD = 0.60$, $n = 107$), auch Unterrichtsstörungen werden tendenziell selten wahrgenommen ($M = 2.31$, $SD = 0.73$, $n = 107$). Korrelationen zwischen der Wahrnehmung der verschiedenen Schulcharakteristika und dem familiären Hintergrund der Schüler*innen konnten keine ausgemacht werden.

*Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Der Unterstützungsbedarf bezüglich der Interaktion sowie in Bezug auf Deutsch ist in dieser Schule im Vergleich mit den anderen Schulen hoch. Die Lehrpersonen schätzen, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützung in Deutsch ($M = 4.24$, $SD = 0.89$, $n = 38$) und knapp die Hälfte bezüglich Interaktion ($M = 2.84$, $SD = 0.86$, $n = 38$) brauchen. Auch in Mathematik liegt der Unterstützungsbedarf bei etwa der Hälfte der Schüler*innen ($M = 2.99$, $SD = 0.88$, $n = 38$). Die Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs ist aber innerhalb der Schule divergent. Die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse zeigen, dass rund ein Viertel der Lehrpersonen einen eher tiefen, knapp 40% einen mittleren und mehr als ein Drittel einen hohen Unterstützungsbedarf wahrnehmen. Die Schüler*innen und Schüler haben in allen Bereichen eine positive Kompetenzüberzeugung, die Werte liegen alle deutlich über dem theoretischen Mittelwert. Allerdings haben Schüler*innen mit einem tieferen soziokulturellen Hintergrund eine tiefere Kompetenzüberzeugung in Deutsch, Lernen und Leisten sowie Interaktion als ihre Mitschüler*innen aus privilegierten Familien.

Aus Sicht der Lehrpersonen kann auch an dieser Schule der Unterstützungsbedarf durch die Schule tendenziell abgedeckt werden. Die Schüler*innen nehmen die Motivierung durch die Lehrpersonen als eher positiv wahr ($M = 2.86$, $SD = 0.64$, $n = 107$), berichten aber von einer gewissen Leistungsorientierung ($M = 3.06$, $SD = 0.79$, $n = 107$). Schüler*innen mit Migrationshintergrund schätzen den Unterricht leistungsorientierter ein und erfahren mehr Unterstützung als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

Aus Sicht der Lehrpersonen wird die Gestaltung des Unterrichts durch eine heterogene Zusammensetzung der Klasse erschwert. Dies trifft auf die Aspekte Leistungsstand

($M = 4.58$, $SD = 1.09$, $n = 38$), Lernverhalten ($M = 4.37$, $SD = 0.98$, $n = 38$), Motivation ($M = 4.28$, $SD = 1.08$, $n = 38$), Deutschkenntnisse ($M = 4.62$, $SD = 0.97$, $n = 38$), Sozialverhalten ($M = 4.79$, $SD = 1.10$, $n = 38$) sowie Selbstständigkeit ($M = 4.81$, $SD = 0.92$, $n = 38$) und unterschiedliche kulturelle Hintergründe ($M = 3.84$, $SD = 1.30$, $n = 38$) zu.

Bildungsaspirationen und Übertritte

Die Einschätzungen des Bildungspotenzials aus Sicht der Schüler*innen, und Lehrpersonen sowie die Übertrittsquoten sind in Abbildung 21 dargestellt. 60% der Schüler*innen schätzen, dass sie ins Niveau A wechseln werden und rund 18% auf das Gymnasium. Die Lehrpersonen schätzen das Potenzial der Schüler*innen sowohl für die Sek A als auch für das Gymnasium deutlich tiefer ein. Auch im Vergleich zu den anderen Schulen schätzen die Lehrpersonen insbesondere das Potenzial der Schüler*innen für das Niveau A eher tief ein. Sie gehen davon aus, dass weniger als ein Drittel der Schüler*innen auf das Niveau A wechseln kann. Die Übertrittsquoten für das Gymnasium und für die Sek A sind etwas höher als die Einschätzung der Lehrpersonen, aber deutlich tiefer als diejenigen der Schüler*innen.

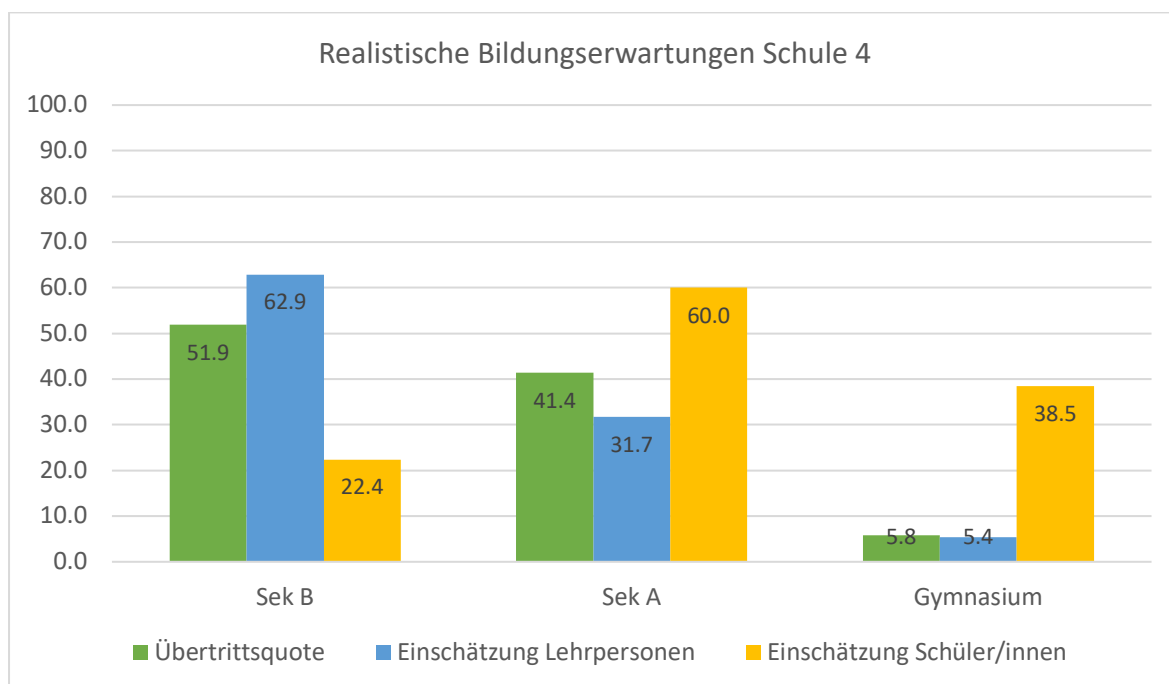


Abbildung 21: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 4 im Vergleich

Die deskriptiven Angaben zeigen weiter, dass die Lehrpersonen davon ausgehen, dass die Eltern das Potential der Schüler*innen etwa gleich einschätzt, wie die Schüler*innen selber. Aus Sicht der Schüler*innen hingegen werden stark erhöhte Erwartungen der Eltern wahrgenommen. In Bezug auf die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen der Schüler*innen zeigt sich hier, wie auch an anderen Schulen, eine relativ grosse Diskrepanz. Die Schüler*innen haben im Vergleich mit den anderen Schulen ebenfalls eine tiefe idealistische Bildungsaspiration. Die unterschiedlichen Einschätzungen sind in Tabelle 66 dargestellt. Von den unterschiedlichen Bildungsaspirationen und -erwartungen der Schüler*innen korreliert nur der soziokulturelle Hintergrund der Schüler*innen mit den realistischen Bildungsaspirationen. Je tiefer der soziokulturelle Hintergrund, desto tiefer sind auch die realistischen Bildungsaspirationen der Schüler*innen.

*Tabelle 66: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 4*

	Sicht der Schüler*innen				Sicht der Lehrpersonen			Übertrittsquote %
	SuS real %	SuS ideal %	Eltern %	LP %	LP %	SuS %	Eltern %	
Sek B	22.4	5.1	2.0	28.4	62.9	30.7	31.9	51.9
Sek A	60.0	51.0	48.5	52.7	31.7	53.4	52.8	41.4
Gymnasium	17.6	43.9	49.5	18.9	5.4	15.7	15.5	5.8

Die latenten Klassenanalysen zeigen, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen innerhalb der Schule unterschiedlich sind. Rund zwei Drittel der Lehrpersonen schätzen das Potenzial der Schüler*innen tiefer ein als die Erwartungen der Eltern und Schüler*innen, rund ein Drittel der Lehrpersonen nimmt keine grossen Unterschiede zwischen den verschiedenen Perspektiven wahr.

11.3.1 Fazit Schule 4

Die Ergebnistriangulation zeigt folgende Chancen: An der Schule 4 haben die Schüler*innen tendenziell eine hohe Kompetenzüberzeugung, geben an, dass die Lehrpersonen sie motivieren und nehmen wenig Unterrichtsstörungen wahr. Schüler*innen mit Migrationshintergrund fühlen sich besser unterstützt als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Aus Sicht der Lehrpersonen kann in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden. Dabei zeigt sich, dass der in der Schulstatistik ersichtliche Rückgang an ausländischen und fremdsprachigen Kindern nicht wahrgenommen wird, was als Risiko bewertet werden kann. Als weitere Risiken können die tiefe Förderorientierung sowie kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen identifiziert werden. Aus Sicht der Lehrpersonen beeinträchtigt die heterogene Zusammensetzung die Unterrichtsgestaltung. Sowohl aus Sicht der Schüler*innen als auch der Lehrpersonen sind die Bildungsaspirationen resp. -erwartungen tief. Die realistischen Bildungsaspirationen hängen dabei positiv mit dem soziokulturellen Status der Schüler*innen zusammen. Ebenfalls zeigen sich positive Korrelationen zwischen dem soziokulturellen Status und den Kompetenzüberzeugungen.

Die Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums – sind mit Ausnahme über die Zusammensetzung der Schülerschaft – divergent. Tabelle 67 fasst die Chancen und Risiken nochmals zusammen.

Tabelle 67: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 4

Schule 4	Chancen	potentielle Risiken
Zusammensetzung der Schülerschaft	kongruente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums	hoher Anteil an fremdsprachigen und ausländischen SuS Abnahme ausländische und fremdsprachige Kinder werden nicht wahrgenommen
Schulcharakteristika	SuS nehmen wenig Unterrichtsstörungen wahr keine Korrelationen zwischen Schulcharakteristika und soziokulturellem Hintergrund der Schüler*innen	Lehrpersonen nehmen tiefe Förderorientierung der SL sowie kollektive Selbstwirksamkeit wahr stark divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Förderung und Unterricht	SuS fühlen sich motiviert SuS haben eine hohe Kompetenzüberzeugung SuS mit Migrationshintergrund fühlen sich besser unterstützt	Heterogene Zusammensetzung beeinträchtigen in der Wahrnehmung der LP die Unterrichtsgestaltung LP nehmen hoher Unterstützungsbedarf Deutsch der SuS wahr divergente Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs innerhalb des Kollegiums tiefere Kompetenzüberzeugung in Deutsch, Lernen und Leisten sowie Interaktion von Schüler*innen mit tiefem soziokulturellem Hintergrund
Bildungsaspirationen und Übertritte		tiefe Bildungserwartungen aus Sicht der LP höhere realistische Bildungsaspirationen von SuS mit höherem soziokulturellem Hintergrund divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums SuS nehmen erhöhte Erwartungen der Eltern wahr

11.4 Schule 5

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schule liegt in einem Quartier, welches eher am Stadtrand liegt und in den letzten Jahren gewachsen ist. Der Ausländeranteil ist dabei etwa gleichgeblieben. Es kann somit nicht von Gentrifizierung gesprochen werden. Die schulstatistischen Daten zeigen keine Veränderungen in den letzten Jahren bezüglich des Anteils fremdsprachiger Schüler*innen (ca. zwei Drittel) und des Anteils an ausländischen Schüler*innen (ca. ein Drittel). Im Vergleich mit den anderen Schulen ist der Anteil sowohl der fremdsprachigen als auch ausländischer Schüler*innen relativ tief, im städtischen Vergleich aber immer noch hoch.

Auch der soziokulturellen Hintergrund der befragten Schüler*innen ist im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulen eher hoch ($M = 3.12$, $SD = 1.34$, $n = 58$). Die Mittelwerte der Lehrpersonen-Befragungen zeigen, dass durchschnittlich keine Veränderung bezüglich des Anteils starker Schüler*innen wahrgenommen wurde.

Die Zunahme an leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wird auch an dieser Schule deutlich wahrgenommen: Ansprüche der Eltern insgesamt ($M = 3.57$, $SD = 0.51$, $n = 14$), Informationsbedürfnis zu den Leistungen ihres Kindes ($M = 3.50$, $SD = 0.52$, $n = 14$) und zu den schulischen Laufbahnmöglichkeiten ($M = 3.31$, $SD = 0.48$, $n = 13$), die Erwartungen der Eltern bezüglich Schulerfolg ihres Kindes ($M = 3.80$, $SD = 0.68$, $n = 15$) sowie die Erwartung, dass eine gezielte Lernunterstützung ihres Kindes stattfindet ($M = 3.67$, $SD = 0.62$, $n = 15$)⁵³. Ebenfalls angestiegen sind das Engagement der Eltern für die Schule ($M = 3.40$, $SD = 0.74$, $n = 14$) und das Informationsbedürfnis zum Verhalten ihres Kindes ($M = 3.29$, $SD = 0.47$, $n = 14$)⁵⁴. Die Lehrpersonen nehmen im Vergleich zu den anderen Schulen das Unterstützungspotenzial der Eltern etwas höher wahr, allerdings liegt der Wert immer noch unter dem statistischen Mittelwert.

Die Veränderungen werden aber innerhalb des Kollegiums unterschiedlich wahrgenommen. Die latenten Klassenanalysen zeigen, dass rund 60% der Klasse „kaum Veränderung“ angehören, die restlichen 40% jedoch eine Zunahme der starken Schüler*innen sowie der Ansprüche der Eltern wahrnehmen.

Schulcharakteristika

Die Schule 5 weist als einzige der fünf Schulen hohe Werte sowohl bezüglich der Förderorientierung der Schulleitung ($M = 4.65$, $SD = 0.70$, $n = 16$) als auch der kollektiven Selbstwirksamkeit auf ($M = 4.06$, $SD = 0.65$, $n = 16$). Aus den latenten Klassenanalysen geht hervor, dass die Vorstellungen bezüglich der Schulcharakteristika im Kollegium zwar divergent sind, die Mehrheit der Lehrpersonen jedoch der Gruppe „positiv“ zugeordnet werden, einige den „neutral-positiven“ und eine Einzelperson gehört den „kritischen“ an. Die Schüler*innen schätzen das Schulklima als positiv ein ($M = 3.52$, $SD = 0.64$, $n = 58$),

⁵³ Ansprüche an Schule insgesamt $t(13) = 4.16$, $p = .001$, $d = 1.12$; Leistungen: $t(313) = 3.61$, $p = .003$, $d = 0.96$; Laufbahnmöglichkeiten $t(12) = 2.31$, $p = .04$, $d = 0.65$; Schulerfolg: $t(14) = 4.58$, $p < .001$, $d = 1.18$; Lernunterstützung $t(14) = 4.18$, $p = .001$, $d = 1.08$

⁵⁴ Engagement: $t(14) = 2.10$, $p = .05$, $d = 0.54$; Verhalten: $t(13) = 2.28$, $p = .04$, $d = 0.62$

und es werden eher selten Unterrichtsstörungen wahrgenommen ($M = 2.20$, $SD = 0.60$, $n = 58$). Zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und den Schulcharakteristika zeigen sich keine Zusammenhänge.

*Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Den Unterstützungsbedarf schätzen die Lehrpersonen der Schule 5 in Deutsch ($M = 2.72$, $SD = 1.05$, $n = 16$) und bezüglich Interaktion ($M = 2.01$, $SD = 0.75$, $n = 16$) im Vergleich zu den anderen Schulen eher tief ein. Im Bereich Interaktion sind es gemäss ihren Angaben weniger als die Hälfte, in Deutsch knapp die Hälfte der Schüler*innen, welche Unterstützung benötigen. Auch in Mathematik ist der Unterstützungsbedarf eher tief ($M = 2.33$, $SD = 0.72$, $n = 16$). Die Ergebnisse der latenten Klassenanalysen zeigen, dass insgesamt mehr als drei Viertel der Lehrpersonen den Unterstützungsbedarf als tief einschätzen, die restlichen sind der Klasse „mittlerer Unterstützungsbedarf“ zuzuordnen. Von der Klasse „hoher Unterstützungsbedarf“ sind keine Lehrpersonen an dieser Schule vertreten. Somit kann von einer tendenziellen kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden. Die Schüler*innen schätzen ihre Kompetenzen sowohl bezüglich Lernen und Leisten, Interaktion, Mathematik und Deutsch eher als gut ein. Die Werte sind alle deutlich über dem statistischen Mittelwert. Je höher der soziokulturelle Hintergrund der Schüler*innen, desto höher ist die Kompetenzüberzeugung bezüglich Deutsch, Mathematik und im Bereich Interaktion.

Die Lehrpersonen sind auch in dieser Schule überzeugt, dass sie den Unterstützungsbedarf tendenziell abdecken können. Die Schüler*innen nehmen die Motivierung durch die Lehrpersonen eher als hoch wahr ($M = 2.89$, $SD = 0.62$, $n = 58$). Schüler*innen, die im Alltag wenig Deutsch sprechen, erfahren eine höhere Unterstützung im Unterricht, eine stärkere Motivierung durch die Lehrpersonen und mehr Autonomie. Die beiden zuletzt genannten Aspekte werden auch von Schüler*innen mit Migrationshintergrund positiver wahrgenommen.

Aus Sicht der Lehrpersonen beeinträchtigen unterschiedliche kulturelle Hintergründe ($M = 2.58$, $SD = 1.37$, $n = 16$) den Unterricht nicht. Dieser Wert ist deutlich tiefer als bei den anderen Schulen. Ebenfalls tiefer. Leicht über dem statistischen Mittelwert ist die Einschätzung der Beeinträchtigung bezüglich unterschiedlicher Deutschkenntnisse ($M = 3.61$, $SD = 1.26$, $n = 16$). Unterschiedliches Sozialverhalten ($M = 3.74$, $SD = 1.29$, $n = 16$) und unterschiedlich selbstständige Schüler*innen ($M = 3.92$, $SD = 0.96$, $n = 16$)

erschweren die Gestaltung von Unterricht leicht. Im Vergleich mit den anderen Schulen sind die Werte hier ebenfalls tiefer. Ähnlich hoch wie an den anderen Schulen wird die Beeinträchtigung durch Unterschiede bezüglich des Leistungsstandes ($M = 4.41$, $SD = 1.23$, $n = 16$), des Lernverhaltens ($M = 4.06$, $SD = 0.69$, $n = 16$) sowie der Motivation ($M = 3.96$, $SD = 0.36$, $n = 16$) eingeschätzt.

Bildungsaspirationen und Übertritte

Die Einschätzungen zu den Bildungserwartungen aus Sicht der Schüler*innen und aus Sicht der Lehrpersonen sowie die Übertrittsquoten sind in Abbildung 22 dargestellt. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulen schätzen die Lehrpersonen das Bildungspotenzial der Schüler*innen relativ hoch ein. Auffallend ist, dass für die Sek A die Einschätzungen sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen ähnlich hoch sind und diese mit den Übertrittsquoten korrespondieren. Bezüglich des Gymnasiums und der Sek B unterscheiden sich die Ansichten der Schüler*innen aber deutlich von den Einschätzungen der Lehrpersonen und der Übertrittsquoten. Die Einschätzungen der Schüler*innen sind höher als die Einschätzungen der Lehrpersonen. Dabei zeigt sich, dass ein höherer soziokultureller Hintergrund der Schüler*innen mit einer höheren realistischen Bildungsaspiration und höheren wahrgenommenen Erwartungen (Eltern und Lehrpersonen) einhergeht.

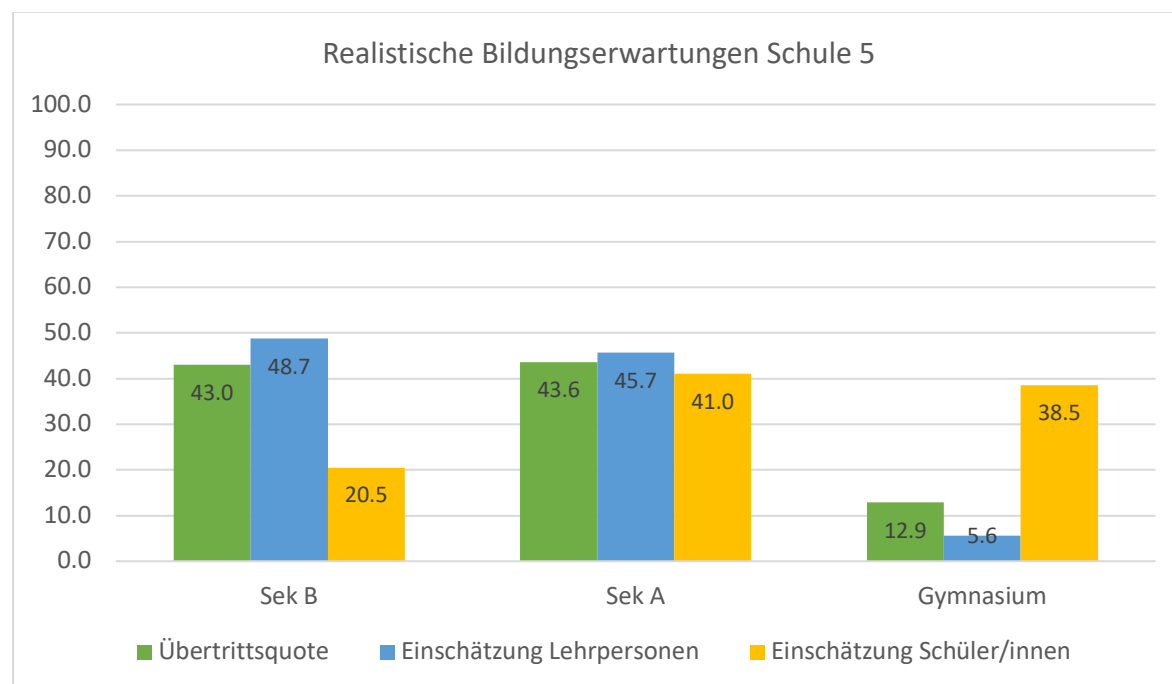


Abbildung 22: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 5 im Vergleich

Die Schüler*innen selber haben hohe idealistische Bildungserwartungen. Rund 70% möchten auf das Gymnasium, die restlichen in die Sek A. Diese hohen Erwartungen nehmen sie auch von den Eltern wahr. Dabei zeigt sich, dass die wahrgenommene Bildungserwartungen der Eltern mit dem soziokulturellen Status korreliert. Je höher dieser ist, desto höhere Bildungserwartungen der Eltern werden wahrgenommen.

Die Lehrpersonen schätzen die Bildungsaspirationen der Schüler*innen für einen Wechsel auf das Gymnasium im Vergleich mit den anderen Schulen hoch ein, jedoch mit einer deutlich tieferen Tendenz als die Schüler*innen selbst. Insgesamt zeigt sich auch hier wieder, dass die Lehrpersonen höhere Erwartungen von Seiten der Eltern und Schüler*innen wahrnehmen. In Tabelle 68 sind die verschiedenen Perspektiven nochmals detailliert aufgelistet.

*Tabelle 68: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 5*

	Sicht der Schüler*innen				Sicht der Lehrpersonen			Übertrittsquote %
	SuS real %	SuS ideal %	Eltern %	LP %	LP %	Eltern %	SuS %	
Sek B	20.5	0.0	2.1	14.8	48.7	27.7	21.1	43.0
Sek A	41.0	28.3	23.4	37.0	45.7	51.3	56.3	43.6
Gymnasium	38.5	71.7	74.5	48.1	5.6	21.0	22.8	12.9

Die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Bildungserwartungen sind innerhalb der Schule unterschiedlich. Gemäss den Ergebnissen der latenten Klassenanalysen nehmen zwar rund 85% der Lehrpersonen Unterschiede zwischen den eigenen Einschätzungen und den Erwartungen der Lehrpersonen wahr, 15% der Lehrpersonen sehen jedoch diese Diskrepanz nicht.

11.4.1 Fazit Schule 5

In Schule 5 zeigen sich vielfältige Chancen: Die Lehrpersonen nehmen eine hohe Förderorientierung der Schulleitung sowie eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit wahr. Die kulturelle Heterogenität wird als wenig störend für den Unterricht wahrgenommen.

Sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen zeigen sich hohe Bildungsaspirationen und -erwartungen. Die Schüler*innen nehmen wenig

Unterrichtsstörungen und eine hohe Motivierung durch die Lehrperson wahr. Insgesamt haben die Schüler*innen eine hohe Kompetenzüberzeugung, wobei sich Migrant*innen und Schüler*innen, die wenig Deutsch sprechen, besser unterstützt fühlen als ihre Mitschüler*innen.

Als Risikofaktoren kann der Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen und dem soziokulturellen Hintergrund, sowie zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und der Kompetenzüberzeugung gewertet werden. Ebenfalls dazu zählen die von den Lehrpersonen und Schüler*innen stark erhöhten Erwartungen der Eltern.

Innerhalb des Kollegiums zeigen sich tendenziell kollektive Wahrnehmung bezüglich des Förderbedarfs der Schüler*innen, sowie der Bildungsaspirationen und -erwartungen. Divergent sind die Wahrnehmungen der Schulcharakteristika sowie bezüglich der Veränderungen der Schülerschaft. Tabelle 69 fasst die verschiedenen Chancen, Risiken und Spannungsfelder zusammen.

Tabelle 69: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 5

Schule 5	Chancen	Risiken
Zusammensetzung der Schülerschaft	LP nehmen wahr, dass sich Zusammensetzung der SuS nicht gross verändert hat eher tiefer Anteil fremdsprachiger SuS	LP nehmen starke Zunahme leistungsbezogener Erwartungen Eltern wahr tendenziell divergente Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums
Schulcharakteristika	LP nehmen hohe Förderorientierung der SL sowie hohe kollektive Selbstwirksamkeit wahr SuS nehmen wenig Unterrichtsstörungen wahr keine Korrelationen zwischen dem familiären Hintergrund der SuS und den Schulcharakteristika	divergente Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums
Förderung und Unterricht	LP nehmen geringen Unterstützungsbedarf Deutsch wahr Migrant*innen und SuS mit geringen Deutschkenntnissen fühlen sich besser unterstützt SuS haben hohe Kompetenzüberzeugungen SuS nehmen hohe Motivierung durch LP wahr LP nehmen kulturelle Heterogenität der SuS als wenig störend für den Unterricht wahr	Kompetenzüberzeugung der SuS korreliert positiv mit soziokulturellem Hintergrund
Bildungsaspirationen und Übertritte	hohe Bildungserwartungen und -aspirationen aus Sicht der LP und der SuS tendenziell kollektive Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums	Bildungsaspirationen (real) und -erwartungen (Eltern, LP) korrelieren positiv mit soziokulturellem Hintergrund aus Sicht der SuS und LP stark erhöhte Erwartungen der Eltern

11.5 Schule 7

Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Schule liegt in einem Quartier, welches durch Gentrifizierung geprägt ist. In den letzten Jahren hat sich der Ausländeranteil verringert, und zugleich ist der Anteil der Deutschen gestiegen. Dieser Wandel macht sich auch in der Schule bemerkbar. Die schulstatistischen Daten zeigen, dass der Anteil an fremdsprachigen sowie ausländischen Schüler*innen in den letzten Jahren jeweils um ca. 20 Prozentpunkte gesunken ist. Die Lehrpersonen nehmen diese Veränderung ebenfalls wahr. Aus ihrer Sicht ist der Anteil starker Schüler*innen in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Am deutlichsten zeigt sich der Anstieg bei

Schüler*innen, die gut Deutsch sprechen ($M = 3.65$, $SD = 0.71$, $n = 23$), die über ein hohes Leistungspotenzial ($M = 3.58$, $SD = 0.65$, $n = 24$) verfügen sowie aus Mittelschichtsfamilien stammen ($M = 3.58$, $SD = 0.50$, $n = 24$)⁵⁵. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ($M = 2.52$, $SD = 0.79$, $n = 23$) ist hingegen gesunken⁵⁶. Die Veränderungen werden jedoch nicht von allen Lehrpersonen gleich wahrgenommen. Rund 60% gehören der Klasse „Veränderung“, die restlichen 40% der Klasse „kaum Veränderung“ an.

Gemäss den Angaben der befragten Schüler*innen haben sie im Vergleich mit den anderen Schulen einen mittleren soziokulturellen Status ($M = 2.54$, $SD = 1.48$, $n = 84$). Der Anteil an Schüler*innen ohne Migrationshintergrund⁵⁷ ist mit rund 16% eher hoch, der Anteil an ausländischen Schüler*innen der ersten Generation⁵⁸ mit 14% eher niedrig.

Die Lehrpersonen nehmen eine deutliche Zunahme an leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wahr. Gestiegen sind dabei die Ansprüche der Eltern insgesamt ($M = 3.96$, $SD = 0.62$, $n = 24$), die Nachfrage nach gezielter Vorbereitung auf das Gymnasium ($M = 3.50$, $SD = 0.61$, $n = 20$) sowie das Informationsbedürfnis zu den Leistungen des Kindes ($M = 3.70$, $SD = 0.56$, $n = 23$). Dasselbe gesteigerte Interesse findet sich in Bezug auf die schulischen Laufbahnmöglichkeiten ($M = 3.50$, $SD = 0.60$, $n = 22$). Die Erwartungen der Eltern bezüglich des Schulerfolgs ihres Kindes ($M = 3.54$, $SD = 0.51$, $n = 24$) und hinsichtlich einer gezielten Lernunterstützung ihres Kindes ($M = 3.70$, $SD = 0.56$, $n = 23$)⁵⁹ sind ebenfalls erhöht. Die Lehrpersonen nehmen ebenfalls eine Zunahme des Engagements der Eltern für die Schule wahr ($M = 3.58$, $SD = 0.58$, $n = 24$). Auch die

⁵⁵ Veränderung Deutschkenntnisse: $t(22) = 4.31$, $p < .001$, $d = 0.92$; Leistungspotenzial: $t(23) = 4.37$, $p < .001$, $d = 0.89$; Mittelschichtsfamilien: $t(23) = 5.68$, $p < .001$, $d = -0.61$

⁵⁶ Veränderung Migrationshintergrund: $t(-2.90)$, $p < .01$, $d = -0.61$

⁵⁷ Gemäss Angaben der Schüler*innen. Dazu zählen diejenigen, die angaben, dass sowohl ihre Eltern als auch sie selbst in der Schweiz geboren sind.

⁵⁸ Gemäss Angaben der Schüler*innen, dazu zählen diejenigen, die angaben, dass sowohl ihre Eltern als auch sie selbst im Ausland geboren sind.

⁵⁹ Ansprüche an Schule insgesamt $t(23) = 7.52$, $p < .001$, $d = 1.55$; Vorbereitung Gymnasium: $t(19) = 3.68$, $p = .002$, $d = 0.82$; Leistungen: $t(22) = 5.97$, $p < .001$, $d = 1.25$; Laufbahnmöglichkeiten $t(21) = 3.92$, $p = .001$, $d = 1.67$; Schulerfolg: $t(23) = 5.21$, $p < .001$, $d = 1.06$; Lernunterstützung $t(22) = 5.97$, $p < .001$, $d = 1.25$

Kommunikationsbereitschaft ($M = 3.35$, $SD = 0.71$, $n = 23$) und das Informationsbedürfnis über das Verhalten ihres Kindes ($M = 3.33$, $SD = 0.57$, $n = 24$)⁶⁰ sind gestiegen.

Schulcharakteristika

Die Lehrpersonen schätzen die verschiedenen Schulcharakteristika divergent ein. Rund 60% gehören der Klasse „neutral-positiv“ an, 30% der Klasse „positiv“ und 10% der Klasse „kritisch“. Die kollektive Selbstwirksamkeit in herausfordernden Situationen wird jedoch von Lehrpersonen als eher hoch eingeschätzt ($M = 3.98$, $SD = 0.61$, $n = 30$). Die Förderorientierung der Schulleitung liegt zwar leicht über dem statistischen Mittelwert, ist aber im Vergleich zu den anderen Schulen eher tief ($M = 4.00$, $SD = 1.00$, $n = 30$). Die Schüler*innen nehmen die Beziehung zu den Lehrpersonen positiv wahr ($M = 3.37$, $SD = 0.49$, $n = 84$), berichten jedoch von Unterrichtsstörungen in mehr als nur einigen Stunden ($M = 2.61$, $SD = 0.70$, $n = 84$). Zudem schätzen Schüler*innen mit häufigem Sprachgebrauch Deutsch, die Beziehung zur Lehrperson höher ein, als Kinder, die wenig Deutsch sprechen

*Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Die Lehrpersonen der Schule 7 schätzen, dass etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch haben ($M = 3.44$, $SD = 1.04$, $n = 30$), im Bereich soziale Interaktion mit Peers sind dies etwas weniger als die Hälfte ($M = 2.60$, $SD = 0.97$, $n = 30$). Die Wahrnehmungen innerhalb der Schule divergieren. So können gemäss der latenten Klassenanalyse rund 40% der Lehrpersonen der Klasse „tiefer Unterstützungsbedarf“, rund 30% der Klasse „mittlerer Unterstützungsbedarf“ und rund ein Viertel der Klasse „hoher Unterstützungsbedarf“ zugeordnet werden. Die Schüler*innen selbst schätzen ihre Kompetenzen tendenziell positiv ein. Die Werte liegen deutlich über dem statistischen Mittelwert. Jedoch haben Schüler*innen mit einem tiefen sozio-kulturellen Hintergrund eine tiefere Kompetenzeinschätzung in allen vier Bereichen (Deutsch, Mathematik, Lernen und Leisten sowie Interaktion):

⁶⁰ Engagement: $t(23) = 4.90$, $p < .001$, $d = 1.00$; Kommunikationsbereitschaft: $t(22) = 2.34$, $p = .03$, $d = 0.49$; Verhalten: $t(23) = 2.89$, $p = .008$, $d = 0.58$

Der Förderbedarf, so die Einschätzungen der Lehrpersonen, kann – wie in allen Schulen – tendenziell gut abgedeckt werden. Die Schüler*innen fühlen sich durch die Lehrpersonen in mehr als nur in einigen Stunden motiviert ($M = 2.77$, $SD = 0.67$, $n = 84$) und geben an, dass der Unterricht tendenziell leistungsorientiert sei ($M = 2.88$, $SD = 0.81$, $n = 84$). Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher wird auch die Unterstützung wahrgenommen. Zudem schätzen Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder einem geringen Sprachgebrauch Deutsch eine stärkere Leistungsorientierung des Unterrichts.

Aus der Sicht der Lehrpersonen wird die Gestaltung des Unterrichts durch eine heterogene Schülerschaft erschwert. Dabei spielen insbesondere die folgenden Unterschiede eine Rolle: Leistungsstand ($M = 4.53$, $SD = 1.04$, $n = 30$), Lernverhalten ($M = 4.50$, $SD = 1.08$, $n = 30$), Selbstständigkeit ($M = 4.40$, $SD = 1.07$, $n = 30$), Sozialverhalten ($M = 4.48$, $SD = 1.09$, $n = 30$) sowie unterschiedliche Deutschkenntnisse ($M = 4.23$, $SD = 1.04$, $n = 30$). Ebenfalls einen Einfluss, wenn auch etwas geringer, haben Unterschiede bezüglich der Motivation ($M = 4.00$, $SD = 1.29$, $n = 30$) und verschiedene kulturelle Hintergründe ($M = 3.43$, $SD = 1.38$, $n = 30$).

Bildungsaspirationen und Übertritte

Die Lehrpersonen schätzen, dass rund die Hälfte aller Schüler*innen auf das niedrigste der drei Niveaus der Sekundarstufe I übertreten wird. Dies entspricht in etwa der Übertrittsquote der letzten Jahre. Rund ein Drittel der Schüler*innen geht davon aus, in die Sek B wechseln zu müssen. Diese Einschätzung ist tiefer als die Einschätzung der Lehrpersonen. Im Vergleich zu den anderen Schulen haben die Schüler*innen der Schule 7 sehr niedrige Bildungsaspirationen (vgl. Abbildung 23).

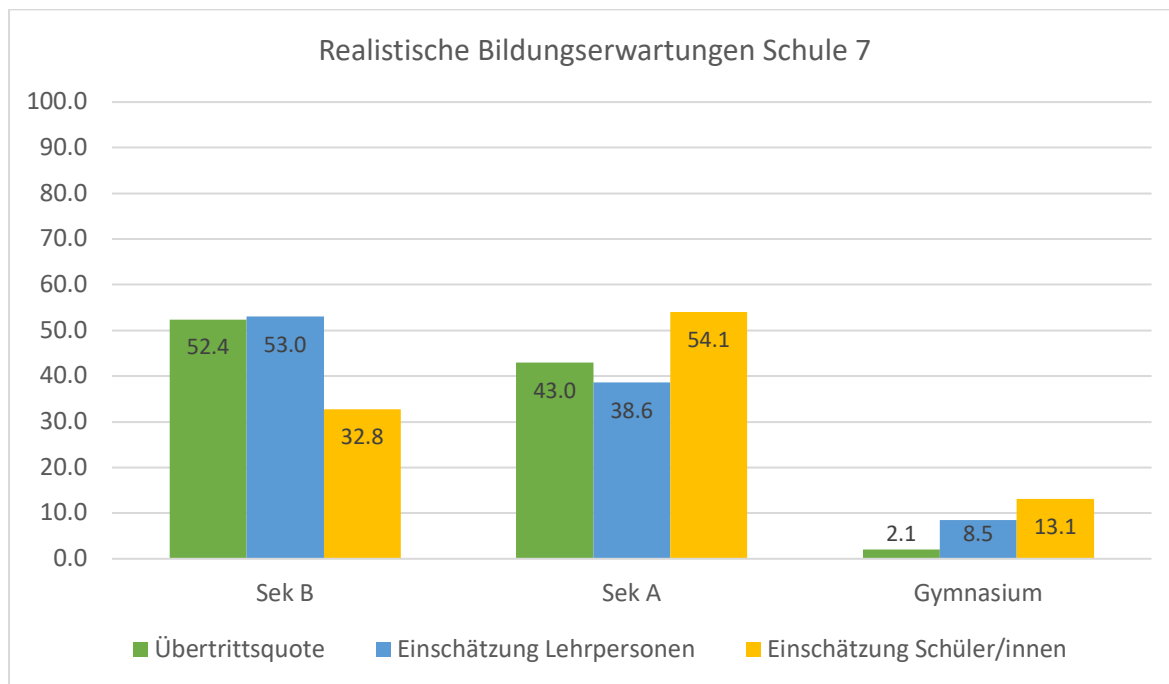


Abbildung 23: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 7 im Vergleich

Aus Sicht der Lehrpersonen haben die Eltern und die Schüler*innen erhöhte Bildungserwartungen. So gehen sie davon aus, dass bspw. 8.5% ihrer Schüler*innen das Potenzial für einen Übertritt auf das Gymnasium haben, während sie einschätzen, dass rund ein Fünftel der Eltern einen Übertritt auf das Gymnasium für ihr Kind wünscht. Die Einschätzungen der Bildungserwartungen sind innerhalb der Schule unterschiedlich und ähnlich wie in Schule 5. 85% der Lehrpersonen nehmen Unterschiede zwischen den eigenen Einschätzungen und den Erwartungen der Lehrpersonen wahr.

Die Schüler*innen unterscheiden zwischen den eigenen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen sowie den Bildungserwartungen der Eltern und Lehrpersonen. Dabei entsprechen die realistischen Bildungserwartungen ungefähr den Erwartungen, die sie seitens der Lehrpersonen wahrnehmen, und die idealistischen Bildungsaspirationen sind etwa gleich hoch wie die Erwartungen, welche die Schüler*innen von den Eltern wahrnehmen. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen nehmen hohe Erwartungen der Eltern wahr. Tabelle 70 zeigt im Überblick nochmals alle Einschätzungen.

Die unterschiedlichen Bildungsaspirationen und -erwartungen korrelieren alle mit dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen. Schüler*innen mit einem tiefen soziokulturellen Hintergrund haben auch tiefe Bildungsaspirationen. Zusätzlich haben Schüler*innen mit Migrationshintergrund tiefere idealistische Bildungsaspirationen und nehmen tiefere Bildungserwartungen der Eltern wahr als Kinder ohne Migrationshintergrund.

*Tabelle 70: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 7*

	Sicht der Schüler*innen				Sicht der Lehrpersonen			Übertrittsquote %
	SuS real %	SuS ideal %	Eltern %	LP %	LP %	SuS %	Eltern %	
Sek B	32.8	5.7	1.5	29.5	53.0	23.7	23.0	52.4
Sek A	54.1	57.1	53.7	52.3	38.6	55.5	59.2	43.0
Gymnasium	13.1	37.1	44.8	18.2	8.5	20.9	17.7	2.1

11.5.1 Fazit Schule 7

Die Ergebnistriangulation zeigt auch in Schule 7 verschiedene Chancen und Risiken, die für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit relevant sein können (vgl. Tabelle 71).

Als Chancen zeigen sich die positive Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, welche von beiden Seiten so wahrgenommen werden und die hohe kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in schwierigen Situationen. Die Lehrpersonen nehmen die Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft durch die Gentrifizierungsprozesse (Zunahme von starken Schüler*innen) ebenfalls so wahr. Die Schüler*innen fühlen sich grundsätzlich durch die Lehrpersonen motiviert.

Als Risikofaktoren können die Einstellung der Lehrpersonen zum Einfluss einer heterogenen Schülerschaft auf die Unterrichtsgestaltung. Aus Sicht der Schüler*innen die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen sowie die tiefen Bildungsaspirationen. Weitere potentielle Risikofaktoren sind die vielfältigen Korrelationen mit dem soziokulturellen Hintergrund. Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher schätzen die Schüler*innen ihre Kompetenzen ein, nehmen eine stärkere Förderung und Unterstützung wahr und haben höhere Bildungsaspirationen.

Ebenfalls auffällig und als potentieller Risikofaktor kann die fehlende kollektive Perspektive der Lehrpersonen identifiziert werden. In allen vier Themenkomplexen zeigen die Lehrpersonen innerhalb der Schule divergente Wahrnehmungen.

Tabelle 71: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 7

Schule 7	Chancen	potentielle Risiken
Familiärer Hintergrund	Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft durch Gentrifizierung werden wahrgenommen Anstieg an starken Schüler*innen positive Beziehung LP- SuS (aus beiden Perspektiven)	divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Schulcharakteristika	Aus Sicht der LP hohe kollektive Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen	SuS nehmen Unterrichtsstörungen wahr divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Förderung und Unterricht	SuS fühlen sich durch LP motiviert	Zusammenhang zwischen soziokulturellem Hintergrund und Wahrnehmung der Förderung sowie der Kompetenzüberzeugungen Heterogene Schülerschaft erschwert aus Sicht der LP die Unterrichtsgestaltung divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums
Bildungsaspirationen und Übertritte		sehr tiefe Bildungsaspirationen der SuS soziokultureller Hintergrund und Migrationshintergrund korrelieren mit Bildungsaspirationen divergente Wahrnehmung innerhalb des Kollegiums LP und SuS nehmen erhöhte Bildungserwartungen der Eltern wahr

12 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse für jeden Themenkomplex kurz zusammengefasst sowie theoretisch und methodisch diskutiert. Die Logik erfolgt entlang der Forschungsfragen: zuerst aus der Perspektive der Lehrpersonen, anschliessend aus der Schüler*innenperspektive, gefolgt von einem Abschnitt zur Triangulation der verschiedenen Perspektiven. Im Fokus stehen dabei die Chancen und Risiken, welche für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit sichtbar wurden. Im Kapitel 12.5 erfolgt das Ziehen eines Gesamtfazits. Anschliessend werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung (Kapitel 12.6), weitere Forschungsfragen sowie Implikationen für die Praxis (Kapitel 12.7) abgeleitet.

12.1 Themenkomplex I: Familiärer Hintergrund

Die Zusammensetzung der Schülerschaft stellt eine der bedeutendsten Bedingungen für eine Schule dar. Die soziale Zusammensetzung oder der Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache an einer Schule können für die Leistungen der einzelnen Schüler*innen von Bedeutung sein – und zwar unabhängig vom eigenen sozialen Hintergrund (Moser et al., 2011). Ebenfalls ist es von Bedeutung, dass das Angebot an der Schule und im Unterricht an die vorhandene Schülerschaft angepasst wird. Diese Passung hängt davon ab, wie die Lehrpersonen die Schülerschaft überhaupt wahrnehmen (Fend, 2008b). Daher folgt nun als erstes die Perspektive der Lehrpersonen zum familiären Hintergrund der Schüler*innen.

12.1.1 Perspektive Lehrpersonen

FF 1.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Veränderungen der Zusammensetzung der Schülerschaft?

Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich bezüglich der Wahrnehmung der Veränderung des Anteils starker Schüler*innen sowie der Wahrnehmung des Unterstützungspotenzials der Eltern.

In allen Schulen registrieren die Lehrpersonen eine leichte Zunahme von schwachen Schüler*innen. Bezüglich starker Schüler*innen wird in zwei Schulen keine Veränderung wahrgenommen (Schulen 2 und 5), in zwei Schulen (Schulen 3 und 7) wird ein deutlicher Anstieg wahrgenommen und in einer Schule (Schule 4) registrieren die Lehrpersonen eine leichte Abnahme von starken Schüler*innen. Das Engagement der Eltern für die Schule ist

aus Sicht der Lehrpersonen tendenziell gestiegen. Einen deutlichen Anstieg nehmen die Lehrpersonen bezüglich der leistungsbezogenen Erwartungen der Eltern wahr. Dieser Anstieg kann für die Schulen 3 und 7 damit erklärt werden, dass eine Zunahme an starken Schüler*innen zu verzeichnen ist. Die Schulen 2, 4 und 5 berichten nicht von einem grösser werdenden Anteil starker Schüler*innen, jedoch weisen auch sie auf höhere leistungsbezogene Erwartungen hin. Eine mögliche Erklärung für diese Befunde lautet, dass in den letzten Jahren ein Anstieg der Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund oder bildungsfernem Hintergrund zu verzeichnen ist (vgl. Rohlf, 2011; Schuchart & Maaz, 2007; Trebbels, 2015).

Das Unterstützungspotenzial der Eltern wird in allen Schulen als eher gering eingestuft. Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulen. Am tiefsten wird das Unterstützungspotenzial in den Schulen 3 und 4 eingeschätzt, am höchsten in der Schule 7. Ein tiefes Unterstützungspotenzial der Eltern kann die Bildungsungleichheit beeinflussen. Schüler*innen, die zu Hause nur geringe Unterstützung erfahren, sind im Gegensatz zu Schüler*innen mit einem unterstützenden Elternhaus benachteiligt (Moser et al., 2011). Doch auch die Wahrnehmung der fehlenden Unterstützung durch die Lehrpersonen kann die Bildungsungleichheit begünstigen, dann nämlich, wenn diese als negativ-prognostisches Kriterium bei Übertrittsempfehlungen fungiert (Auernheimer, 2003). Die fehlende Unterstützung durch die Eltern kann sich somit als eine doppelte Benachteiligung hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit auswirken. Dabei ist zu beachten, dass in der vorliegenden Untersuchung die Lehrpersonen zwei bedeutende familiäre Hintergrundmerkmale, nämlich den Bildungshintergrund der Eltern sowie die eingeschränkten Deutschkompetenzen der Eltern, als Gründe für mangelnde Unterstützung ansehen. Sofern die Schule darauf nicht kompensatorisch reagiert, kann dies zu einer weiteren Verschärfung der Benachteiligung von Schüler*innen aus eher bildungsfernen Familien führen.

FF 1.2 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft ähnlich wahr?

In zwei Schulen nehmen die Lehrpersonen innerhalb der Schulen die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft ähnlich wahr, in den anderen drei Schulen sind die Wahrnehmungen divergent.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden latente Klassenanalysen mit den Skalen zu den Veränderungen durchgeführt. Insgesamt liessen sich zwei latente Klassen extrahieren: „kaum Veränderung“ sowie „Veränderung (Zunahme starker Schüler*innen und Anforderungen Eltern)“. In jeder Schule kommen Lehrpersonen von beiden Gruppen vor, jedoch sind die Verteilungen unterschiedlich. Die Lehrpersonen der Schulen 2 und 4 weisen tendenziell eine einheitliche Wahrnehmung bezüglich der Veränderungen auf. Sie gehören mit grosser Mehrheit zur Gruppe, die nur geringe Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wahrnimmt. In den anderen Schulen ist diese Wahrnehmung divergent. Diese Befunde decken sich mit der Annahme im Kapitel 6.2.2. Die unterschiedliche Wahrnehmung in Bezug auf die Veränderung kann verschiedene Gründe haben. So wurde relativ unspezifisch nach „den letzten Jahren“ gefragt. Dies geschah aus dem Grund, damit alle Lehrpersonen, die seit mehr als einem Jahr an der Schule tätig sind, diese Frage beantworten konnten. Es mag aber sein, dass die Lehrpersonen dabei von unterschiedlichen Zeithorizonten ausgegangen sind, welche sie beurteilt haben. Diese These wird dadurch bestätigt, dass die Wahrnehmung der Veränderung von starken Schüler*innen positiv mit dem Dienstalter an der jeweiligen Schule korreliert⁶¹. Jedoch stellt sich nicht nur die Frage nach den Gründen für das Zustandekommen dieser Befunde, sondern auch diejenige nach den Auswirkungen: Denn auch wenn das Ergebnis beispielsweise aufgrund der unterschiedlich langen persönlichen Erfahrungen an den Schulen zustande kommt, kann es Auswirkungen auf die Gestaltung von Schule haben. Im Sinne der Rekontextualisierung handeln Lehrpersonen vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Handlungsbedingungen, in diesem Fall der Schüler*innen (Fend, 2008a). Wenn die Lehrpersonen einer Schule Veränderungen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft unterschiedlich wahrnehmen, kann es sein, dass im Kollegium keine Einigung darüber besteht, in welche Richtung Schulentwicklungsprozesse tendieren sollen. Eine geteilte Wahrnehmung ist eine bedeutende Voraussetzung für eine gezielte Weiterentwicklung der Schule (Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a). Gerade im Rahmen von QUIMS kann dies von Bedeutung sein, da mit den erhaltenen Ressourcen schulspezifische Förderangebote an der Schule gemeinsam geplant werden sollen (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2016).

⁶¹ $r = .23, p = .02, n = 98$

12.1.2 Perspektive Schüler*innen

*FF 1.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich des familiären Hintergrunds?*

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich bezüglich des familiären Hintergrunds.

Die Schüler*innen unterscheiden sich bezüglich des soziokulturellen Hintergrunds sowie des Migrationshintergrunds. Die Schüler*innen der Schule 5 weisen einen signifikant höheren soziokulturellen Hintergrund auf als die Schüler*innen der Schulen 3 und 7. In der Schule 3 haben mehr Kinder einen Migrationshintergrund als in der Schule 7. Keine Unterschiede zeigen sich beim Sprachgebrauch des Deutschen.

12.1.3 Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven

Ein direkter Vergleich zwischen den Angaben der Schüler*innen und der Sicht der Lehrpersonen ist aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen nicht möglich. Die Auswertungen zeigen aber, dass die befragten Schüler*innen die Verhältnisse an den Schulen relativ gut repräsentieren. In den Schulen 3 und 4 ist der Anteil der befragten Schüler*innen mit Migrationshintergrund höher als bei den anderen Schulen. Diese beiden Schulen weisen auch den höchsten QUIMS-Index auf. Von den befragten Schüler*innen der Schule 7 hat im Vergleich zu den anderen Schulen ein eher hoher Anteil Schweizer Eltern. Die Schule 7 weist auch einen sehr tiefen QUIMS-Index auf. Die befragten Schüler*innen der Schule 5, welche einen eher tiefen QUIMS-Index aufweist, haben einen im Vergleich eher hohen soziokulturellen Status. Die meisten der befragten Schüler*innen geben an, dass sie häufig Deutsch sprechen. Aufgrund der schriftlichen Befragung wurden gewisse Deutschkenntnisse bereits vorausgesetzt, sodass einzelne Schüler*innen mit sehr geringen Deutschkenntnissen gar nicht an der Befragung teilnehmen oder den Fragebogen nur bruchstückhaft ausfüllen konnten und daher von der Auswertung ausgeschlossen wurden.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist abhängig vom Einzugsgebiet, d. h. dem Quartier, in dem sich die Schule befindet (vgl. Kapitel 3.3.2). Die schulstatistischen Daten geben Auskunft über die Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen. Die verwendeten Zahlen sind die Grundlage für die Berechnung des QUIMS-Index und somit für die Entscheidung, welche Schulen berechtigt (und verpflichtet)

sind, an QUIMS teilzunehmen, sowie mit finanzieller und fachlicher Hilfe durch den Kanton verstärkende Massnahmen zur Förderung der Schüler*innen planen und umsetzen wollen.

Die untersuchten Schulen unterscheiden sich einerseits hinsichtlich der wahrgenommenen Veränderungen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. oben), aber auch hinsichtlich der Veränderungen gemäss den schulstatistischen Daten. In drei der Schulen (Schulen 2, 3 und 7) hat sich die Bevölkerung im Quartier infolge von Gentrifizierung erheblich gewandelt. In zwei dieser Schulen (Schulen 3 und 7) nehmen die Lehrpersonen diese Veränderungen ebenfalls wahr, in einer der Schulen (Schule 2) gehen die Lehrpersonen von einer ähnlichen Schülerschaft aus. In der Schule zeigen sich laut der Schulstatistik nur geringe Veränderungen, was die Lehrpersonen ebenfalls so wahrnehmen. In der Schule 4 berichten die Lehrpersonen von einer Abnahme von Schüler*innen mit guten Deutschkenntnissen. Gemäss den schulstatistischen Daten ist jedoch der Anteil an ausländischen und fremdsprachigen Schüler*innen rückläufig.

Diese Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der Lehrpersonen und den schulstatistischen Daten lassen sich unterschiedlich interpretieren. Einerseits kann es sein, dass die Lehrpersonen die Veränderungen tatsächlich anders wahrnehmen, weil noch weitere Faktoren hinzukommen. Andererseits kann es bei der Schule 4 möglich sein, dass die, trotz des Rückgangs, immer noch hohen Quoten fremdsprachiger Schüler*innen von den Lehrpersonen als herausfordernd wahrgenommen werden und daher nicht als spürbare Veränderung ausgedrückt wird. Eine weitere mögliche Erklärung wäre, dass zwar in der Realität ein leichter Rückgang an fremdsprachigen Schüler*innen zu verzeichnen ist, diejenigen fremdsprachigen Schüler*innen, welche aber in der Schule sind, weniger gut Deutsch sprechen als bisherige fremdsprachige Schüler*innen. Ein Hinweis für diese Erklärung für die Schule 4 könnte sein, dass sich die Schule in einem Quartier befindet, welches durch einen der höchsten Anteile an Personen mit einem tiefen/sehr tiefen sozialen Status gekennzeichnet ist und in den letzten Jahren eine Zunahme des Ausländeranteils verzeichnet hat.

Unterschiedlich wahrgenommene Veränderungen können zu einem Passungsproblem zwischen dem schulischen Angebot und der Nutzung durch die Schüler*innen führen. Gerade für die untersuchten Schulen stellt dies ein relevantes Thema dar. Im Rahmen von QUIMS sind die Schulen verpflichtet, innerhalb der drei Handlungsfelder –

Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und Förderung der sozialen Integration – Massnahmen festzulegen, und zwar dort, „wo ihr lokaler Handlungsbedarf am grössten ist“ (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2016, S. 4).

12.2 Themenkomplex II – Schulcharakteristika

Das Ziel des zweiten Themenkomplexes bestand darin, die Wahrnehmung verschiedener Schulcharakteristika aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen zu analysieren. Die Sicht der Lehrpersonen wurde dabei durch Aspekte des Führungs- und Unterstützungsverhalten der Schulleitung, der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, geteilte Ziele und Vorstellungen sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen erfasst. Die Perspektive der Schüler*innen bezog sich auf eine allgemeine Einschätzung des Schulklimas und der Beziehung zur Lehrperson sowie auf die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen.

12.2.1 Perspektive der Lehrpersonen

FF 2.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Schulcharakteristika?

Signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen zeigen sich bei der Wahrnehmung der Förderorientierung durch die Schulleitung sowie der kollektiven Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen. Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die geteilten Vorstellungen und Ziele nehmen die Lehrpersonen aller Schulen ähnlich wahr.

Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wird in allen Schulen als sehr positiv eingeschätzt. Eine positive Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen ist eine der Facetten, welche den Schulerfolg von Schüler*innen, insbesondere auch von Schüler*innen mit problematischem Hintergrund, positiv beeinflussen können (Racherbäumer, 2017). Die Unterstützung durch die Schulleitung wird von den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen ebenfalls als sehr positiv eingeschätzt. Sie fühlen sich ernst genommen und gestützt und werden bei Entscheidungen mit einbezogen. Die Schulleitung nimmt für die Schulentwicklung allgemein eine bedeutende Rolle ein (bspw. Bonsen, 2010). Die Unterstützung durch die Schulleitung ist eine der bedeutsamsten

Strategien von erwartungswidrig erfolgreichen Schulen (Sammons & Bakkum, 2011). Die Einschätzung zu den geteilten Zielen und Vorstellungen ist tendenziell positiv, aber deutlich niedriger als diejenige zu der Lehr-Lern-Beziehung oder zu der Unterstützung durch die Schulleitung. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen stimmen den Aussagen jeweils nur „eher“ zu. Geteilte Visionen und Ansichten sind bedeutende Elemente einer positiven Schulkultur in erwartungswidrig erfolgreichen Schulen (Muijs et al., 2004). Dieses Element ist in den untersuchten Schulen nicht besonders ausgeprägt.

Die Förderorientierung der Schulleitung wird in allen Schulen über dem statistischen Mittelwert und somit tendenziell positiv eingeschätzt. Die Lehrpersonen der Schule 5 nehmen diese deutlich positiver wahr als diejenigen der Schule 3; sie fühlen sich durch die Schulleitung besser unterstützt bei der Planung und Umsetzung von konkreten Förder- und Unterstützungsmassnahmen. Die Förderorientierung der Schulleitung hat Einfluss darauf, inwiefern im Kollegium die Förderung erfolgreich umgesetzt werden kann. Stroot (2011) schreibt dazu: „Wenn individuelle Förderung als grundlegend für die Steuerungsprozesse an der eigenen Schule wahrgenommen wird, dann deshalb, weil Engagement der Schulleiter*innen für die Sache und weniger die eigentliche Verordnung den Hintergrund für Maßnahmen bildet“ (S. 94).

Die kollektive Selbstwirksamkeit bezogen auf herausfordernde Situationen (bspw. Zusammensetzung der Schülerschaft, Ressourcen, Arbeitsbelastung) wird von den Lehrpersonen eher tief eingeschätzt. Die Schulteams der Schulen 2, 3 und 4 erachten sich in schwierigen Situationen als nur beschränkt handlungsfähig. In den Schulen 5 und 7 wird die kollektive Selbstwirksamkeit tendenziell positiv eingeschätzt, in den anderen Schulen stimmen die Lehrpersonen weder klar zu, noch schätzen sie diese klar negativ ein. Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können den Einfluss des familiären Hintergrundes der Schüler*innen auf die Leistungen reduzieren, da sich Kollegien mit hohen kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beispielsweise andere Ziele setzen und mit mehr Ausdauer diese umzusetzen versuchen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die Schulen unterscheiden sich, bezogen auf das Schulklima, zwar nur in zwei Facetten signifikant voneinander, jedoch sind die beiden Aspekte der Förderorientierung der Schulleitung und der kollektiven Selbstwirksamkeit bedeutend für erwartungswidrig erfolgreiche Schulen und lassen sich für die Planung und Umsetzung von Förder- und

Unterstützungsmassnahmen auf Schulebene als relevant bezeichnen. Daher können diese Unterschiede zwischen den Schulen inhaltlich bedeutsam sein. Die Schule 5 zeigt dabei von allen Schulen die höchsten Werte, die Schule 3 weist tiefe Werte auf, dies auch bei den folgenden Skalen: Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Unterstützung durch die Schulleitung sowie geteilte Vorstellungen und Ziele. Die fehlende Signifikanz kann hier vermutlich auf die geringe Stichprobengrösse zurückgeführt werden. Aus Sicht der Lehrpersonen zeigt somit die Schule 5 positive und die Schule 3 eher kritische Bedingungen für die Reduktion von Bildungsungleichheit.

FF 2.2 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Schulcharakteristika ähnlich wahr?

Die Lehrpersonen nehmen die Schulcharakteristika innerhalb des Kollegiums unterschiedlich wahr; das Ausmass der Divergenz ist nicht an jeder Schule gleich.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden latente Klassenanalysen eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen, dass die Lehrpersonen in drei verschiedene Klassen eingeteilt werden können: „positiv“, „neutral-positiv“ und „kritisch“. Die Lehrpersonen einer Schule gehören nicht alle den gleichen latenten Klassen an. Sie nehmen somit die Schulcharakteristika unterschiedlich wahr. Das Ausmass der Divergenz ist jedoch nicht an jeder Schule gleich. Am stärksten ist die Divergenz in den Schulen 3 und 4, am geringsten in der Schule 5. Es stellt sich die Frage, wie sich diese Befunde deuten lassen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen im Austausch miteinander eine gemeinsame Perspektive entwickeln (Janke, 2006). So könnte eine der Erklärungen für diese Ergebnisse lauten, dass an den untersuchten Schulen – insbesondere den Schulen 3 und 4 – nur geringer Austausch zwischen den Lehrpersonen stattfindet.

12.2.2 Perspektive der Schüler*innen

*FF 2.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Schulcharakteristika?*

Die Schüler*innen nehmen das Schulklima und die Beziehung zur Lehrperson ähnlich wahr. Sie unterscheiden sich bezüglich der Wahrnehmung der Unterrichtsstörungen.

Die Schüler*innen der untersuchten Schulen schätzen die Beziehung zu ihrer Lehrperson und das Schulklima positiv ein. Diese Befunde lassen sich für die Bearbeitung der sozialen Ungleichheit der Schüler*innen positiv werten, da sich ein positives Schulklima und eine

gute Beziehung zur Lehrperson gerade für Schüler*innen mit einem tiefen soziokulturellen Hintergrund positiv auf deren Leistung auswirken können (Reindl & Gniewosz, 2017). Für Primarschulen des Kantons Zürich zeigt auch die Studie von Maag Merki und Kolleg*innen (2017) eine grundsätzlich positive Einschätzung der Lehr-Lern-Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. Somit unterscheiden sich die untersuchten Schulen bezüglich der Lehr-Lern-Beziehung nicht von anderen Schulen im gleichen Umfeld.

Aus Sicht der Schüler*innen werden an allen Schulen in mehr als nur einigen Stunden Unterrichtsstörungen wahrgenommen. Das Ausmass der Unterrichtsstörungen unterscheidet sich zwischen den Schulen. In den Schulen 3 und 7 werden mehr Störungen wahrgenommen als in den Schulen 2 und 5. Das Ausmass an Unterrichtsstörungen kann ein Indikator für ein sozial belastetes Schulklima sein und sich negativ auf den Lernerfolg der Schüler*innen auswirken (Fend, 1998). Diese Befunde stehen nicht im Widerspruch zu der positiven Wahrnehmung des Schulklimas. Dieses bezog sich auf die Beziehungsebene, während Unterrichtsstörungen in erster Linie das Lernklima beeinträchtigen.

*FF 2.4 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und ihrer Wahrnehmung der Schulcharakteristika?*

Die Einschätzungen sind mehrheitlich unabhängig vom familiären Hintergrund.

In der Schule 2 hängt der soziokulturelle Hintergrund negativ mit den wahrgenommenen Störungen sowie positiv mit dem Schulklima und der Beziehung zu den Lehrpersonen zusammen. In der Schule 7 zeigt sich eine positive Korrelation zwischen dem Sprachgebrauch des Deutschen und der Beziehung zur Lehrperson. Mit Ausnahme der Schule 2 hat der soziokulturelle Hintergrund der Schüler*innen keinen Einfluss auf die Wahrnehmung des Schulklimas oder auf die Beziehung zur Lehrperson und der Migrationshintergrund korreliert an keiner der Schulen. Diese Befunde sind für die Reduktion von Bildungsungleichheit positiv zu werten, da gerade für Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Beziehung zur Lehrperson oder das Klima als bedeutende Ressource für Bildungserfolg zählt (Schofield & Alexander, 2012; Suter, 2016).

12.2.3 Vergleich der verschiedenen Perspektiven

Die verschiedenen Perspektiven weisen darauf hin, dass alle Schulen grundsätzlich als förderorientiert und wohlwollend charakterisiert werden können. Innerhalb dieser durchaus

positiven Bewertung zeigen sich aber an einzelnen Schulen auch potenzielle Risiken. Am stärksten fallen die Schulen 3 und 5 auf. In der Schule 3 nehmen sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen verschiedene Schulcharakteristika im Vergleich negativer wahr als in den anderen Schulen, zusätzlich ist die Wahrnehmung der Lehrpersonen innerhalb des Kollegiums divergent. Diese Schule kann, bezogen auf die untersuchten Schulcharakteristika, als im Vergleich „kritisch“ betrachtet werden. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich in der Schule 5. Dort werden die verschiedenen Schulcharakteristika aus jeder Perspektive positiver eingeschätzt als bei den anderen Schulen und die Lehrpersonen sind sich innerhalb der Schule relativ einig, dass das Schulklima positiv ist. Es stellt sich die Frage, welche Folgerungen sich aus den Ergebnissen des Themenkomplex Schulcharakteristika ableiten lassen. Vor dem Hintergrund, dass die verschiedenen Charakteristika zu den Gelingensbedingungen von erwartungswidrig erfolgreichen Schulen zählen (vgl. Kapitel 3.3.2) und diese wiederum einen Beitrag zur Reduktion der sozialen Bildungsungleichheit leisten, sind die Einschätzungen – mit Ausnahme der Schule 3 – positiv zu werten.

12.3 Themenkomplex III: Unterstützung und Förderung der Schüler*innen

Das Kapitel 10.3 untersuchte die Unterstützung und Förderung der Schüler*innen an den verschiedenen Schulen aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Ergebnisse werden hier entlang der Forschungsfragen nochmals kurz zusammengefasst und diskutiert.

12.3.1 Perspektive der Lehrpersonen

Für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen wurde untersucht, inwiefern die Lehrpersonen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Leisten, Interaktion, Mathematik und Deutsch wahrnehmen und wie gut die Schule den Bedarf in diesen Bereichen abdecken kann. Zusätzlich wurden die Leistungserwartungen an die Schüler*innen sowie Faktoren, welche die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrpersonen beeinträchtigten, erfragt.

*FF 3.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs der Schüler*innen?*

Die Lehrpersonen schätzen den Unterstützungsbedarf in Deutsch und bezogen auf soziale Interaktionen unterschiedlich ein. Die Einschätzungen zum Förderbedarf in Mathematik und bezüglich des Lernens und Leistens allgemein unterscheiden sich nicht zwischen den Schulen.

FF 3.2 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Umsetzung der Förderung an ihrer Schule?

Die Lehrpersonen aller Schulen gehen davon aus, dass sie den Förderbedarf der Schüler*innen tendenziell abdecken können. Aus ihrer Sicht wird die Gestaltung des Unterrichts beeinträchtigt durch Unterschiede bezüglich des Leistungsstands, des Lernverhaltens und der Motivation. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich bei der Einschätzung der Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung durch Unterschiede in Bezug auf kulturellen Hintergrund, Deutschkenntnisse, Sozialverhalten und Selbstständigkeit.

Die Lehrpersonen aller Schulen gehen davon aus, dass in ihren Klassen ein beträchtlicher Anteil an Schüler*innen Unterstützung in einem oder mehreren Bereichen benötigt. Der Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Leisten sowie in Mathematik wird von den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen ähnlich eingeschätzt. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass rund die Hälfte der Schüler*innen Unterstützung im Bereich Lernen und Leisten benötigt und beispielsweise Schwierigkeiten hat, für Prüfungen zu lernen oder zu üben. Im Fach Mathematik sind es gemäss Lehrpersonen etwas weniger als die Hälfte der Schüler*innen, welche Unterstützung benötigen. Im Vergleich nehmen die Lehrpersonen der Schule 5 in allen Bereichen den geringsten Unterstützungsbedarf wahr und diejenigen der Schule 4 den höchsten. Diese Unterschiede sind für das Fach Deutsch und den Bereich der Interaktion signifikant. Im Fach Deutsch schätzen die Lehrpersonen allgemein den Unterstützungsbedarf am höchsten ein. Diejenigen der Schule 4 gehen davon aus, dass mehr als der Hälfte der Schüler*innen pro Klasse Unterstützungsbedarf im Fach Deutsch hat, die Lehrpersonen der Schule 5 nehmen hingegen an, dass dies auf weniger als die Hälfte der Schüler*innen zutrifft. Bezüglich der Interaktion variiert die Einschätzung zwischen deutlich weniger als der Hälfte der Schüler*innen und etwa der Hälfte der Schüler*innen, welche beispielsweise Mühe haben, mit anderen zusammenzuarbeiten oder die Klassenregeln einzuhalten. Die Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs scheint zentral für

die tatsächliche Unterstützung der Schüler*innen und somit für die Passung zwischen Angebot und Nutzung (Fend, 2008a, 2008b). Die Unterschiede bezüglich des Unterstützungsbedarfs im Fach Deutsch – welcher grundsätzlich an allen Schulen sehr hoch ist – und bezogen auf Interaktion können auf unterschiedlich belastete Schulen hinweisen (Manitius & Dobbelstein, 2017) .

Aus Sicht der Lehrpersonen scheint der teilweise doch hohe Unterstützungsbedarf unproblematisch zu sein, die Schule kann diesen entsprechend abdecken. Die höchsten Werte liegen im Bereich der Interaktion, die tiefsten Werte bei der Abdeckung des Unterstützungsbedarfs in Deutsch – mit Ausnahme der Schule 5, wo der tiefste Wert bei der Abdeckung des Förderbedarfs in Mathematik besteht.

Diese Einschätzung spiegelt sich auch in der individuellen Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen⁶² wider, welche sich zwischen den Schulen nicht unterscheidet und gleichermassen hoch ist. Die Lehrpersonen schätzen sich gerade auch im Bereich der Förderung der Schüler*innen als handlungsfähig ein. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben einen Einfluss auf das Handeln, auch wenn sie nicht zwingend mit den objektiven Fähigkeiten übereinstimmen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Somit kann davon ausgegangen werden, dass diese Einschätzungen der Lehrpersonen eine gute Voraussetzung sind, um den Unterricht förderorientiert zu gestalten. Allerdings wird aus Sicht der Lehrpersonen die Gestaltung des Unterrichts grundsätzlich durch eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft beeinträchtigt. Die Lehrpersonen aller Schulen sind sich darin einig, dass Unterschiede bezüglich des Leistungsstands, des Lernverhaltens und der Motivation die Gestaltung des Unterrichts erschweren, ebenso unterschiedliche Deutschkenntnisse sowie Unterschiede im Sozialverhalten und in Bezug auf Selbstständigkeit. Hinsichtlich der drei letzten Aspekte unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen. In den Schulen 2 und 4 wird die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft als deutlich störender eingeschätzt als in der Schule 5. Für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist es jedoch zentral, dass die Lehrpersonen „Verschiedenheit innerhalb der Lerngruppe akzeptieren und versuchen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden“ (Reusser et al., 2013, S. 196). Zur förderorientierten Gestaltung des Unterrichts wurden zusätzlich die

⁶² Individuelle Selbstwirksamkeit, Skala 1 – 6: M=4.56, SD=0.71, n=105

Einschätzungen zu den Leistungserwartungen an die Schüler*innen erfasst. Der Fokus auf Lehren und Lernen ist eine der zentralen Strategien von erwartungswidrig erfolgreichen Schulen (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Einschätzung. Sie gehen davon aus, dass an ihren Schulen der Fokus eher auf Lehren und Lernen gelegt wird und beispielsweise die Lernfortschritte aller Schüler*innen oberste Priorität haben, oder dass es von Bedeutung ist, dass alle Schüler*innen entsprechend ihres Leistungsniveaus gefördert werden.

*FF 3.3 Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule den Unterstützungsbedarf ihrer Schüler*innen ähnlich wahr?*

Der Unterstützungsbedarf wird an allen Schulen unterschiedlich divergent wahrgenommen.

FF 3.4. Nehmen die Lehrpersonen innerhalb einer Schule die Umsetzung der Förderung an ihrer Schule ähnlich wahr?

Die Lehrpersonen nehmen innerhalb einer Schule die Umsetzung der Förderung ähnlich positiv wahr.

Zum Unterstützungsbedarf und zur Umsetzung der Förderung wurden zwei getrennte latente Klassenanalysen vorgenommen. Für den Unterstützungsbedarf liessen sich drei Klassen extrahieren: „geringer Unterstützungsbedarf“, „mittlerer Unterstützungsbedarf“ und „hoher Unterstützungsbedarf“. Die Wahrnehmung innerhalb der Schulen ist divergent, was sich am deutlichsten in den Schulen 4 und 7 zeigt. Hinsichtlich der Schule 5 lässt sich zurückhaltend von einer tendenziell kollektiven Wahrnehmung sprechen; die Lehrpersonen gehören mit grosser Mehrheit der Gruppe „geringer Unterstützungsbedarf“ an. Wie bereits bei der Diskussion der Forschungsfrage 2.3 ausgeführt, können unterschiedliche Einschätzungen innerhalb der Schulen potenzielle Risikofaktoren sein, welche sich beispielsweise dann zeigen können, wenn es darum geht, Unterstützungsangebote innerhalb der Schule zu entwickeln.

Bei der Umsetzung der Förderung wird die Abdeckung des Unterstützungsbedarfs untersucht. Dabei ergeben sich keine latenten Klassen. Dieser Befund lässt sich so interpretieren, dass innerhalb der Schulen die Wahrnehmung ähnlich ist und sich keine Gruppen herauskristallisieren, welche die Abdeckung unterschiedlich wahrnehmen. Hier kann folglich von einer kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden.

12.3.2 Perspektive der Schüler*innen

*FF 3.5 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs?*

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich nicht in Bezug auf ihre Kompetenzüberzeugung.

*FF 3.6 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Wahrnehmung der Förderung?*

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen schätzen die Unterstützung im Unterricht, das Autonomieerleben sowie die Kompetenzunterstützung ähnlich ein. Die Motivierung durch die Lehrpersonen sowie die Leistungsorientierung werden unterschiedlich wahrgenommen.

Die Schüler*innen schätzen sich in allen Bereichen (Deutsch, Mathematik, Lernen und Leisten, Interaktion) tendenziell als kompetent ein und benötigen dementsprechend nur geringe Unterstützung. Diese Kompetenzüberzeugungen können für die Schüler*innen selbstwertstärkend sein und sich auf ihre Leistungen positiv auswirken (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Bezogen auf die Wahrnehmung der Unterstützung wird von den Schüler*innen die Unterstützung durch die Schule allgemein und insbesondere die Kompetenzunterstützung in allen Schulen als positiv bewertet. Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen fühlen sich durch die Lehrpersonen jedoch unterschiedlich gut motiviert. In drei der Schulen (Schulen 2, 4 und 5) wird die Motivierung durch die Lehrpersonen als deutlich positiv eingeschätzt, in einer Schule (Schule 7) eher positiv und in einer Schule (Schule 4) wird die Motivierung als weder positiv noch negativ eingeschätzt. Die Leistungsorientierung wird in der Schule 5 tief, in den Schulen 3, 4 und 7 hoch eingeschätzt. Grundsätzlich kann Leistungsorientierung positiv gewertet werden. Der Fokus auf Lehren und Lernen ist eines der Merkmale von erwartungswidrig erfolgreichen Schulen (bspw. Muijs et al., 2004; Opdenakker & Damme, 2006; Sammons & Bakkum, 2011).

*FF 3.7 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und dem Unterstützungsbedarf der Schüler*innen resp. der wahrgenommenen Förderung durch die Schule?*

Es zeigen sich an allen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund (insbesondere dem soziokulturellen Hintergrund) und der Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen.

*FF 3.8 Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und der wahrgenommenen Förderung durch die Schule?*

An vier der fünf untersuchten Schulen zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und der wahrgenommenen Förderung durch die Schule.

Grundsätzlich zeigt sich in allen Schulen, dass Schüler*innen mit einem höheren soziokulturellen Hintergrund ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen höher einschätzen als Schüler*innen aus weniger bevorteilten Familien. Bezüglich der Wahrnehmung der Unterstützung werden Unterschiede zwischen den Schulen deutlich. In zwei der Schulen (Schulen 2 und 7) fühlen sich Schüler*innen aus Familien mit einem höheren soziokulturellen Hintergrund besser unterstützt als Schüler*innen aus schwächeren Familien. Da Schüler*innen aus sozial schwachen Familien bereits mit einem Rückstand bezüglich der Leistungen in das Schulsystem eintreten, müsste die Schule diese Schüler*innen so unterstützen, dass sie den Rückstand aufholen können. In diesen vier Schulen besteht das Risiko, dass sich dieser Rückstand nicht verringert, sondern stattdessen vergrössern könnte. In einer Schule (Schule 5) fühlen sich in einzelnen Bereichen Schüler*innen mit Migrationshintergrund besser unterstützt als solche aus Schweizer Familien. Ebenfalls fühlen sich Schüler*innen, welche wenig Deutsch sprechen, besser unterstützt als solche, die häufig Deutsch sprechen. Dieses Ergebnis kann darauf hinweisen, dass in dieser Schule kompensatorisch gearbeitet wird, und könnte dazu führen, dass an dieser Schule die Bildungsungleichheit bearbeitet wird. Da Schüler*innen bereits mit unterschiedlichen Bedingungen eintreten, reicht eine „Gleichbehandlung“ von allen Schüler*innen nicht, um den Nachteil ausgleichen zu können (Stahl, 2007). In zwei Schulen (Schulen 3 und 4) zeigen sich in Bezug auf die Unterstützung keine nennenswerten Zusammenhänge mit dem familiären Hintergrund. Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen dem soziokulturellen Status und der Unterstützung durch die Schule, der in zahlreichen verschiedenen Studien nachgewiesen wurde, nicht in allen

untersuchten Schulen vorzufinden ist. Dies könnte ein Hinweis auf Schulen sein, denen es gelingt, die soziale Ungleichheit zu vermindern.

12.3.3 Vergleich der verschiedenen Perspektiven

Der Vergleich zwischen den Wahrnehmungen der Schüler*innen und denjenigen der Lehrpersonen beruht auf jeweils aggregierten Daten. Dabei wurden auch Lehrpersonen befragt, deren Schüler*innen nicht an der Befragung teilgenommen haben. Ein direkter Vergleich zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen ist somit anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Ebenfalls müsste bei weiteren Untersuchungen die Stichprobe grösser gewählt werden, sodass Mehrebenenanalysen vorgenommen werden könnten. Trotzdem zeigen sich verschiedene Tendenzen, die sich als Chancen oder Risiken bewerten lassen.

Als Chancen können an allen Schulen die Kompetenzeinschätzung der Schüler*innen sowie aus Sicht der Lehrpersonen die Förderung der Schüler*innen interpretiert werden. So schätzen die Schüler*innen ihre Kompetenzen durchwegs als positiv ein und die Lehrpersonen gehen davon aus, dass sie den Unterstützungsbedarf der Schüler*innen gut abdecken können. Diese positiven Einschätzungen der Lehrpersonen und Schüler*innen können als selbstwertstärkend wahrgenommen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Als Risiko lässt sich an allen Schulen die Einstellung der Lehrpersonen zur heterogenen Schülerschaft bezeichnen, ebenso die unterschiedliche Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs innerhalb einer Schule.

12.4 Themenkomplex IV: Bildungsaspirationen

Das Kapitel 10.4 untersuchte die Einschätzungen zum Bildungspotenzial der Schüler*innen aus verschiedenen Perspektiven. Die Lehrpersonen mussten einschätzen, wie hoch der jeweilige Anteil an Schüler*innen in ihren Klassen ist, die auf das Gymnasium resp. auf das Niveau A oder Niveau B übertreten werden. Dieselben Einschätzungen haben sie aus Sicht der Schüler*innen und der Eltern getroffen. Die Schüler*innen wurden ebenfalls gebeten, ihr Potenzial bezüglich des Wechsels in die Oberstufe einzuschätzen und dabei auch anzugeben, welches ihr Wunschniveau wäre und welche Einschätzung, aus ihrer Sicht, die

Lehrpersonen und Eltern vornehmen würden. Als weitere Perspektive sind die Übertrittsquoten der letzten Jahre bekannt. Die Ergebnisse werden hier nochmals entlang der Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert.

12.4.1 Perspektive der Lehrpersonen

*FF 4.1 Unterscheiden sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzung des Potenzials ihrer Schüler*innen sowie der Einschätzung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen und Eltern in Bezug auf den Übertritt in die Sek I?*

Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich bezüglich der Einschätzung des Potenzials der Schüler*innen signifikant. Die Bildungserwartungen der Eltern werden aus Sicht der Lehrpersonen der verschiedenen Schulen ähnlich eingeschätzt. Die Bildungsaspirationen der Schüler*innen schätzen die Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unterschiedlich ein.

Der Anteil an potenziellen Gymnasiast*innen liegt in allen Schulen unter 10 %. Die Lehrpersonen schätzen, dass zwischen 36 und 46 % der Schüler*innen in die Sek A und zwischen 49 und 63 % auf das tiefste Niveau B übertreten werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrpersonen der Schule 5 eine eher hohe, die Lehrpersonen der Schule 4 hingegen eine eher tiefe Bildungserwartung ihrer Schüler*innen haben. Die Leistungserwartungen der Lehrpersonen an ihre Schüler*innen sind für deren Leistungsentwicklung relevant. Einerseits fördern und unterstützen Lehrpersonen Schüler*innen mit unterschiedlichem Bildungspotenzial anders (bspw. Becker und Birkelbach, 2013a; Brown und Clift, 2010), andererseits reagieren Schüler*innen auf Erwartungen mit unterschiedlicher Anstrengung, Ausdauer oder Beteiligung (bspw. Schofield, 2006). Gerade im Kanton Zürich hat die Einschätzung des Bildungspotenzials durch die Lehrpersonen noch eine weitere Auswirkung, da die Lehrperson der sechsten Klasse aufgrund einer Gesamtbeurteilung eine Übertrittsempfehlung abgibt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Folglich hat die Einschätzung der Lehrpersonen einen direkten Einfluss auf den Übertritt und somit auch auf die spätere Laufbahn.

Die Lehrpersonen wurden nicht nur nach ihren Einschätzungen des Bildungspotenzials der Schüler*innen gefragt, sondern auch nach den Bildungsaspirationen der Schüler*innen sowie der Eltern aus ihrer Perspektive. Hier zeigt sich, dass die Lehrpersonen die Bildungserwartungen der Eltern sowie der Schüler*innen anders einschätzen als das

Potenzial, welches sie ihren Schüler*innen zuschreiben. Bei den Einschätzungen der Bildungsaspirationen der Schüler*innen unterscheiden sich die Schulen nur in Bezug auf den Übertritt in das Gymnasium. Hier gehen die Lehrpersonen der Schulen 2 und 5 davon aus, dass rund ein Viertel aller Schüler*innen auf das Gymnasium gehen möchte, während in den Schulen 3 und 4 dieser Anteil aus Sicht der Lehrpersonen tiefer, nämlich bei rund 15 %, liegt. Die elterlichen Bildungserwartungen werden von den Lehrpersonen der verschiedenen Schulen ähnlich eingeschätzt. Sie gehen davon aus, dass rund die Hälfte der Eltern einen Übertritt auf das mittlere Niveau A für ihr Kind anstrebt. Die restlichen Eltern wünschen sich einen Wechsel auf das Gymnasium und in die Sek B, wobei der Anteil für die Sek B jeweils etwas höher ist als für das Gymnasium. Die Lehrpersonen gehen folglich davon aus, dass die Eltern und die Schüler*innen höhere Bildungsaspirationen haben als das von ihnen eingeschätzte Bildungspotenzial. Dies kann zu verschiedenen Spannungsfeldern führen. Bei Übertrittsentscheidungen müssen die Lehrpersonen und Eltern eine Einigung erzielen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Die unterschiedlichen Einschätzungen können dabei zu Spannungen im Vorfeld, aber auch zu schwierigen Übertrittsgesprächen führen. Insgesamt vermag dies zu belastenden Situationen für alle Beteiligten zu führen.

*FF 4.2 Unterscheiden sich die Lehrpersonen innerhalb der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzungen zum Bildungspotential und zu den Bildungsaspirationen der Schüler*innen und Eltern?*

In drei der Schulen kann von einer kongruenten Wahrnehmung gesprochen werden, in zwei Schulen zeigen sich divergente Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums

Mittels latenter Klassenanalysen wurde untersucht, ob die Lehrpersonen einer Schule das Bildungspotenzial und die Aspirationen der Schüler*innen ähnlich wahrnehmen. Insgesamt konnten zwei Klassen extrahiert werden, welche dadurch gekennzeichnet sind, dass in der einen Klasse die Lehrpersonen das Bildungspotenzial der Schüler*innen sowie die Aspirationen der Schüler*innen und Eltern ähnlich wahrnehmen („ähnliche Bildungserwartungen“). Die zweite Gruppe nimmt deutlich erhöhte Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder wahr („abweichende Bildungserwartungen“). In allen Schulen ist der Anteil an Lehrpersonen, die abweichende Bildungserwartungen der Eltern und Schüler*innen wahrnehmen, grösser als der Anteil mit ähnlichen Bildungserwartungen. In den Schulen 2, 5 und 7 ist dieser Anteil rund sechs bis sieben Mal grösser, sodass von einer tendenziell kollektiven Wahrnehmung gesprochen werden kann. In der Schule 3 liegt der

Anteil an Lehrpersonen mit abweichenden Bildungserwartungen bei rund 70 %, in der Schule 4 bei 65 %. In diesen beiden Schulen ist der Anteil derjenigen, die abweichende Bildungserwartungen wahrnehmen, nur rund zwei Mal grösser. Dies kann somit nicht als kollektive Wahrnehmung bezeichnet werden. Als Erklärung für die unterschiedlichen Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums lassen sich einerseits Unterschiede in der Zusammensetzung der von den Lehrpersonen unterrichteten Klassen geltend machen. Andererseits liegt die Erklärung nahe, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen auch von den Klassenstufen, die sie unterrichten, abhängen. Es kann angenommen werden, dass in den unteren Klassen das Thema des Übergangs noch nicht sehr präsent ist und daher auch keine differenzierten Wahrnehmungen hierzu erfolgen. Andererseits zeigen Forschungsbefunde, dass sich im Laufe der Zeit die Einschätzungen der Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern durch Aushandlungsprozesse verändern und sich mit der näher rückenden Entscheidung angleichen (Wohlkinger & Ditton, 2012, S. 61). Hier müssten weitere Analysen durchgeführt werden, um zu prüfen, ob die Wahrnehmung der unterschiedlichen Bildungsaspirationen und -erwartungen abhängig von den Klassenstufen ist. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen kann dies anhand der vorliegenden Daten nicht geprüft werden.

12.4.2 Perspektive der Schüler*innen

*FF 4.3 Unterscheiden sich die Schüler*innen der verschiedenen Schulen bezüglich der Einschätzung ihres Potenzials sowie der Einschätzung der Bildungserwartungen der Eltern und der Lehrpersonen in Bezug auf den Übertritt in die Sek?*

Die Schüler*innen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich unterschiedlich stark bezüglich ihrer realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen sowie der Wahrnehmung der Bildungserwartungen der Eltern. Hinsichtlich der Bildungserwartungen der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler*innen zeigen sich keine Unterschiede.

Die Bildungsaspirationen werden an den verschiedenen Schulen unterschiedlich wahrgenommen. Die idealistische Bildungsaspiration kann als Übertrittswunsch angesehen werden, die realistische Bildungsaspiration entsprechend als reale Einschätzung des Übertritts. Die Schüler*innen der Schulen 3, 4 und 7 schätzen sowohl ihre realistischen als auch ihre idealistischen Bildungsaspirationen tief ein. Die Schüler*innen der Schulen 2 und 5 schätzen sich dagegen eher hoch ein.

Dabei zeigt sich, dass die Schüler*innen grundsätzlich zwischen den realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen unterscheiden. Am geringsten sind dabei die Unterschiede in den Schulen 2, 5 und 7, am grössten in den Schulen 3 und 4. Es stellt sich die Frage, wie Schüler*innen mit diesen Diskrepanzen umgehen, was für diese Schulen eine Herausforderung darstellen kann. Die Ergebnisse bestätigen die Befunde anderer Autoren (bspw. Stocké, 2013) zu den Unterschieden zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zeigen weiter, dass die idealistischen Bildungsaspirationen den wahrgenommenen Bildungserwartungen der Eltern entsprechen. Diese Befunde widerspiegeln die Ergebnisse von Trebbels (Trebbels, 2015), welche aufzeigen konnte, dass die Erwartungen der Eltern höher sind als diejenigen der Kinder, was sich auch aus Sicht der Schüler*innen bestätigt. Die realistischen Bildungsaspirationen entsprechen den Einschätzungen der Lehrpersonen (aus Sicht der Schüler*innen). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass durch Rückmeldungen von Lehrpersonen im Sinne des Wisconsin Model of status attainment (Sewell, Haller, & Ohlendorf, 1970) die Schüler*innen ihre realistischen Bildungsaspirationen entsprechend angepasst haben.

Die verhältnismässig hohen realistischen Bildungsaspirationen und wahrgenommenen Erwartungen der Lehrpersonen in den Schulen 2 und 5 können als Chancen für die Reduktion von Bildungsungleichheit angesehen werden. Verschiedene Befunde zeigen, dass die Bildungsaspirationen der Schüler*innen von den Erwartungen der Lehrpersonen beeinflusst sind (bspw. D. Becker & Birkelbach, 2013). Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die Schüler*innen den Eindruck haben, die Lehrpersonen würden ihnen einen anspruchsvolleren Schultyp zutrauen. Solche Wahrnehmungen können sich beispielsweise durch selbsterfüllende Prophezeiungen positiv auf die Leistungen der Schüler*innen auswirken (bspw. Lorenz et al., 2016; Niederbacher & Neuenschwander, 2017).

*FF 4.4: Zeigen sich an den einzelnen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und ihren Bildungsaspirationen/-erwartungen?*

Es zeigen sich an allen Schulen Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund, insbesondere dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen und ihren Bildungsaspirationen und -erwartungen.

An allen Schulen sind unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und den Bildungsaspirationen erkennbar. Grundsätzlich zeigt sich: Je höher der soziokulturelle Hintergrund ist, desto höher sind die Bildungsaspirationen. In den Schulen 2, 3 und 7 scheint der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsaspirationen und -erwartungen besonders ausgeprägt zu sein, in der Schule 4 sind die Zusammenhänge in geringerem Masse deutlich. Diese mittleren bis starken Zusammenhänge zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und den Bildungsaspirationen können als potentielle Risikofaktoren gewertet werden. Diese Befunde überraschen nicht, sondern replizieren die Befunde aus verschiedenen Studien (bspw. Baumert et al., 2009; Kleine et al., 2009; Rohlf, 2011). Einschränkend muss hier festgehalten werden, dass die vorliegenden Ergebnissen nicht zwingend zu (Re-)Produktion von sozialer Bildungsungleichheit führen. Diese wäre erst dann gegeben, wenn Schüler*innen mit gleichen Leistungen unterschiedliche Bildungsaspirationen und -empfehlungen hätten. In dieser Untersuchung konnte jedoch die Leistung nicht kontrolliert werden, da diese nicht entsprechend erhoben wurde. In zukünftigen Studien müsste dies getan werden.

12.4.3 Schulstatistische Daten

FF 4.5 Inwiefern unterscheiden sich die Übertrittsquoten der verschiedenen Schulen?

Die Übertrittsquoten für das Gymnasium sind an allen Schulen tief. In drei der Schulen ist die Übertrittsquote für das Niveau B am höchsten, in zwei Schulen für das Niveau A.

An allen Schulen ist die Chance für einen Wechsel an das Gymnasium gering. Nur in der Schule 7 liegt die Übertrittsquote bei über 10 %. Ein Vergleich mit den kantonalen Übertrittsquoten zeigt, dass an allen untersuchten Schulen die Gymnasialquote unter dem kantonalen Durchschnitt und die Quote für einen Übertritt in die Sek B deutlich über dem kantonalen Schnitt liegt. Dies weist darauf hin, dass das Leistungspotenzial der Schüler*innen von den Lehrpersonen im Vergleich tief eingeschätzt wird. Schulen mit einer relativ homogenen, schwachen Schülerschaft können durch ihre spezifischen Schul- und Entwicklungsmilieus ein Risiko für den Lernfortschritt für Schüler*innen darstellen (Altrichter et al., 2011; Angelone & Ramseier, 2012).

12.4.4 Vergleich der verschiedenen Perspektiven

Damit die Interpretationen verständlicher sind, werden jeweils mit **LP** die Angaben aus der Befragung der Lehrpersonen und mit **SuS** die Angaben aus der Befragung der Schüler*innen

gekennzeichnet. In der Klammer steht jeweils, welcher Aspekt aus dieser Befragung entnommen wird. **LP** (Eltern) vs. **SuS** (Eltern) beschreibt somit den Vergleich, wie die Eltern aus Sicht der Lehrpersonen sowie aus Sicht der Schüler*innen die Bildungserwartungen wahrnehmen.

*Sicht der Lehrpersonen und Sicht der Schüler*innen*

LP (realistische Einschätzung der SuS) vs. **SuS** (realistische eigene Aspirationen):

Die Schüler*innen schätzen an allen Schulen ihre Übertrittschancen auf das Gymnasium als deutlich höher und auf die Sek B als deutlich tiefer ein als die Lehrpersonen. Insgesamt zeigen sich an allen Schulen deutliche Diskrepanzen bezüglich der Einschätzungen der Lehrpersonen und den, aus Sicht der Schüler*innen, realistischen Bildungsaspirationen. Das Ausmass der Diskrepanz überrascht, da die Schüler*innen ja zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen unterscheiden und die idealistischen nochmals höher als die realistischen Einschätzungen sind. Aufgrund bisheriger Forschungsbefunde wäre eine geringere Diskrepanz anzunehmen, da sich diese Einschätzungen durch Aushandlungsprozesse und verschiedene Parameter den aktuellen Leistungen sowie den Rückmeldungen der Lehrpersonen annähern (vgl. Stocké, 2013; Wohlking & Ditton, 2012).

LP (Schüler*innen) vs. **SuS** (realistische eigene Einschätzung):

Die Übereinstimmung resp. Diskrepanz der Wahrnehmung der Lehrpersonen und Schüler*innen unterscheidet sich zwischen den Schulen. In einer Schule (Schule 3) stimmen diese Einschätzungen gut überein. In drei Schulen (Schulen 2, 4 und 5) unterschätzen die Lehrpersonen die Bildungsaspirationen der Schüler*innen. Dies zeigt sich insbesondere bei der Einschätzung zum Gymnasium und zur Sek B. In einer Schule (Schule 7) schätzen die Lehrpersonen die Schüler*innen höher ein als diese sich selbst. Insbesondere für die Sek B ist der Anteil an Schüler*innen, die sich realistischerweise so einschätzen, höher, als der Anteil, den die Lehrpersonen einschätzen.

LP (Eltern) vs. **SuS** (Eltern)

Sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch aus Sicht der Schüler*innen von einigen Schulen werden erhöhte Erwartungen der Eltern wahrgenommen. Dies deckt sich mit den Befunden zu den Veränderungen in der Wahrnehmung der Elternschaft (vgl. Kapitel 10.1).

Das deutet darauf hin, dass auch eher bildungsferne Eltern ihre Ansprüche an die Schule und an die Leistungen ihrer Kinder formulieren.

Aus methodischer Sicht ist zu kritisieren, dass die Ergebnisse sowohl der Schüler*innen- als auch der Lehrpersonenbefragungen aggregiert wurden, um Aussagen über die Einschätzungen *an der Schule* zu tätigen. Das bedeutet, dass Lehrpersonen von Klassen befragt wurden, welche nicht an der Befragung teilgenommen haben. Es könnte auch sein, dass Schüler*innen befragt wurden, deren Lehrpersonen an der Befragung nicht teilgenommen haben. In weiteren Forschungsprojekten wäre es daher sinnvoll, dass ein Vergleich zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen aus ihren Klassen erfolgen könnte. Zusätzlich wäre hier eine grössere Fallzahl wünschenswert, sodass die Analysen auch Mehrebenenstrukturen berücksichtigen können.

Sicht der Lehrpersonen und Übertrittsquoten der einzelnen Schulen

Die realistischen Einschätzungen bezüglich des Bildungspotenzials der Lehrpersonen weichen in den Schulen und je nach Niveau unterschiedlich voneinander ab. Die Lehrpersonen der Schule 7 schätzen das Bildungspotenzial ähnlich wie die Übertrittsquoten der letzten Jahre ein. An den Schulen 2, 3 und 5 gibt es kleinere Abweichungen, wobei in der Schule 2 die Lehrpersonen das Bildungspotenzial höher einschätzen, als es die Übertrittsquoten der letzten Jahre zeigen. In den Schulen 3 und 5 ist es genau umgekehrt. Die grössten Abweichungen zwischen den Übertrittsquoten und den Einschätzungen des Bildungspotenzials sind in der Schule 4 vorzufinden. Die Lehrpersonen schätzen das Potenzial ihrer Schüler*innen tiefer als die Übertrittsquoten aus den letzten Jahren ein. In den Schulen 3, 4 und 5 wird somit tendenziell von einem geringeren Bildungspotenzial der Schüler*innen als in den letzten Jahren ausgegangen, in der Schule 2 von einem eher etwas höheren Bildungspotenzial und in der Schule 7 ist nach Einschätzungen der Lehrpersonen das Bildungspotenzial in etwa gleich geblieben. Diese Befunde sind interessant, da sie sich nicht mit den Wahrnehmungen bezüglich der Veränderungen hinsichtlich starker Schüler*innen (vgl. Kapitel 10.1) decken. In den Schulen 3 und 7 wurde eine deutliche Zunahme von starken Schüler*innen wahrgenommen, aus Sicht der Lehrpersonen wird in der Schule 3 von einem geringeren Bildungspotenzial gesprochen und in der Schule 7 wird ein in etwa ähnliches Bildungspotenzial (im Vergleich zu den Übertrittsquoten) wahrgenommen. Diese unterschiedlichen Befunde lassen sich auf verschiedene Weise interpretieren. Neben den oben genannten methodischen Einschränkungen könnte eine

Erklärung hierfür lauten, dass die beiden Themen unterschiedlich erhoben wurden. Bezüglich der Veränderungen mussten die Lehrpersonen angeben, ob sie eine Zu- oder Abnahme feststellten. Bei den Fragen zu den Bildungserwartungen mussten die Lehrpersonen angeben, welcher Prozentsatz der Schüler*innen aus ihrer Sicht zu dem jeweiligen Schultyp wechseln kann. Diese unterschiedlichen Fragen und Antwortoptionen können zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen geführt haben.

12.5 Fazit: Chancen und Risikofaktoren für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit

Aufgrund der theoretischen Vorarbeiten hat sich gezeigt, dass die Bearbeitung von Bildungsungleichheit auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erfolgen kann und sowohl die Angebotsseite (Schule) als auch die Nutzungsseite (Schüler*innen) beachtet werden muss. Daraus entstand das Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit, welches das Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen berücksichtigt. Dieses Modell diente als Hintergrundfolie, um verstehen zu können, wo und wie sich im Bildungssystem die Bildungsungleichheit bearbeiten lässt und wo an den untersuchten Schulen Chancen und Risiken identifiziert werden können:

Belastete Schulen, aber keine „failing schools“

Als Chancen lassen sich an allen Schulen das grundsätzlich positive Schulklima und die aus Schüler*innensicht hohe Kompetenzüberzeugung benennen, sowie aus Lehrpersonensicht die Überzeugung, dass sie den teilweise hohen Unterstützungsbedarf der Schüler*innen abdecken können. Die innerschulischen Merkmale geben keine Hinweise auf erhebliche Führungsprobleme oder auf ein resignierendes Kollegium respektive Defizite in der Klassenführung oder in der Unterrichtsgestaltung (Manitius & Dobbelsstein, 2017). Obwohl die Schulen durchaus durch die Zusammensetzung der Schülerschaft belastet sind, kann nicht von „failing schools“ gesprochen werden.

Zusammenhang zwischen Bildungsaspirationen und familiärem Hintergrund, sowie divergente Wahrnehmung des Bildungspotenzials und der Bildungsaspirationen

Trotzdem lassen sich Risikofaktoren identifizieren, welche eine Reduktion der Bildungsungleichheit erschweren können. So konnte an allen Schulen im Bereich der Bildungserwartungen ein Zusammenhang zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und

den Bildungsaspirationen der Schüler*innen identifiziert werden. Schüler*innen aus Familien mit einem tieferen soziokulturellen Hintergrund haben in allen Schulen tiefere Bildungsaspirationen als Schüler*innen aus bessergestellten Familien. Ebenfalls sind an allen Schulen vielfältige potenzielle Spannungsfelder vorhanden: Die realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen der Schüler*innen unterscheiden sich, teilweise sogar erheblich. Die Lehrpersonen sowie teils auch die Schüler*innen nehmen erhöhte Bildungserwartungen der Eltern wahr.

Unterschiedliche Wahrnehmungen innerhalb der Kollegien

Des Weiteren zeigt sich, dass innerhalb der Schulen die Wahrnehmung der verschiedenen Themenkomplexe mehrheitlich divergent ist. Nur in einzelnen Bereichen können tendenziell kollektive Wahrnehmungen ausgemacht werden. Dieser Befund ist bedeutsam, da eine geteilte Wahrnehmung eine bedeutende Basis für eine gezielte Weiterentwicklung der Schule und ein Merkmal von professionellen Lerngemeinschaften darstellt (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2010; Rolff, 2014a). Aufgrund von empirischen Ergebnissen aus der Organisationspsychologie lässt sich annehmen, dass auch im pädagogischen Bereich diese unterschiedlichen Einschätzungen negative Konsequenzen nach sich ziehen können (Clausen, 2002). Für das Konzept der Rekontextualisierung (vgl. Fend 2008a, 2008b) bedeutet dies, dass der Fokus hier verstärkt auf die einzelnen Akteure gelegt werden muss. Es kann nicht von einer einheitlichen Sicht innerhalb der Schule gesprochen werden, sondern es kann sein, dass verschiedene Akteure und Akteursgruppen durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen somit auch die Vorgaben der übergeordneten Ebenen anders umsetzen oder andere Ziele setzen. Es bedarf folglich eines Fokus darauf, inwiefern innerhalb einer Schule überhaupt eine ähnliche Wahrnehmung besteht.

*Schulen unterscheiden sich bezüglich der Unterstützung und Förderung der Schüler*innen*

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Schulen bezüglich der Unterstützung und Förderung. Der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler*innen und der von ihnen wahrgenommenen Unterstützung kann je nach Schule als potenzieller Risikofaktor oder als Chance identifiziert werden. In zwei der Schulen (Schulen 2 und 7) fühlen sich Schüler*innen aus eher mittelständischen Familien besser unterstützt als Kinder aus sozialschwachen Familien. In der Schule 5 hingegen zeigt sich dieser Zusammenhang nicht, sondern im Gegenteil fühlen sich dort Kinder mit Migrationshintergrund besser

unterstützt. In der Schule 2 fühlen sich die Lehrpersonen deutlich stärker durch eine heterogene Zusammensetzung der Schüler*innen bei der Gestaltung des Unterrichts beeinträchtigt als die Lehrpersonen der Schule 5. Die Schulen 2 und 7 sind beide von Gentrifizierung betroffen. In beiden zeigt sich, dass Schüler*innen aus bessergestellten Familien die Unterstützung durch die Schule besser einschätzen als Kinder aus anderen Familien. Die Lehrpersonen fühlen sich durch die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft in ihrer Unterrichtsgestaltung deutlich beeinträchtigt. Dies könnte ein weiterer Hinweis auf eine Orientierung an sogenannten Mittelschichtsfamilien sein. Im Quartier der Schule 5 finden keine Gentrifizierungsprozesse statt. Schüler*innen mit Migrationshintergrund fühlen sich in Schulen besser unterstützt als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Schule 5 zeichnet sich weiter dadurch aus, dass die Lehrpersonen die heterogene Schülerschaft als wenig störend wahrnehmen, während die Schüler*innen nur geringen Leistungsdruck verspüren und hohe Bildungsaspirationen haben. Insgesamt sind an der Schule 5 die niedrigsten potenziellen Risiken und die grössten Chancen erkennbar, um die Bildungsungleichheit bearbeiten zu können.

12.6 Implikationen für die Praxis

Das Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit ist als Analysefolie geeignet, um Orte der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit aufzuzeigen. Das Modell lässt sich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einsetzen, um die Entstehung von Bildungsungleichheit zu thematisieren und die Lehrpersonen hierfür zu sensibilisieren. Ebenfalls könnte es sich eignen, um entsprechende Untersuchungen an Schulen, bspw. im Rahmen von Evaluationen, zu planen oder bereits erhobene Daten entsprechend einordnen zu können.

Das Modell zeigt auf, auf welchen Ebenen welche Bereiche für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit zentral sind. Auf der Organisationsebene sind gemäss den theoretischen und empirischen Erkenntnissen vor allem die Übergänge ein Problem, bei denen selektiert wird. Um Bildungsungleichheit zu verringern, könnte hier angesetzt und der Übergang auf die Sek abgeschafft werden. Insbesondere der Übertritt auf das Gymnasium ist im Kanton Zürich mit hohen Hürden versehen – hier bedarf es zusätzlich einer Aufnahmeprüfung, was einerseits den Übertritt zwar an die Leistungen koppelt, andererseits aber wieder Familien mit höherem Einkommen begünstigt, da diese ihren Kindern

verschiedene Vorbereitungskurse anbieten können. An den Schulen selbst gibt es zwar auch solche Kurse, aber je nach Schule können nur Schüler*innen, die eine entsprechende Empfehlung von der Lehrperson haben, daran teilnehmen. Hinzu kommt, dass für den Übertritt nur Deutsch und Mathematik zählen, was wiederum eine Benachteiligung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache darstellt. Hier wäre ein Überdenken der Übertrittsbedingungen notwendig, um eine Reduktion der Bildungsungleichheit ermöglichen zu können.

Auf Schulebene zeigt sich, dass die Wahrnehmungen der Lehrpersonen innerhalb von Schulen sehr unterschiedlich sein können. Diesen Aspekt gilt es zu berücksichtigen, etwa bei der Erarbeitung von Förderkonzepten. Die Lehrpersonen müssen Anlass und Gelegenheit haben, sich darüber austauschen zu können, welche Vorstellungen sie beispielsweise von den Schüler*innen haben, wo sie Probleme lokalisieren und wie sie diese Einschätzungen begründen. Dabei ist es von Bedeutung, dass Schulen auch auf zusätzliche Datenquellen, wie Befragungen von Schüler*innen und Eltern oder schulstatistische Daten, zurückgreifen und ihre eigenen Wahrnehmungen damit in Beziehung setzen und hinterfragen. Umgekehrt kann beispielsweise von schulstatistischen Daten nicht auf vorhandene Problemfelder geschlossen werden. So ist es kaum sinnvoll, wenn nur aufgrund von schulstatistischen Daten bestimmte Förderkurse oder auch Weiterbildungen an Schulen gefordert werden, aber zugleich die Lehrpersonen diese Problemfelder so gar nicht wahrnehmen. Es ist auch hier eine Abstimmung zwischen verschiedenen Perspektiven notwendig.

Für die Ebene des Unterrichts zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass sich die Lehrpersonen grundsätzlich durch die heterogene Schülerschaft in der Unterrichtsgestaltung beeinträchtigt fühlen. Damit Lehrpersonen Heterogenität als Chance wahrnehmen können, benötigen sie Handlungsoptionen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen. Das kann auf der Unterrichtsebene durch den Einsatz von geeigneten Methoden (offene Unterrichtssettings) erfolgen, aber auch das Rollenverständnis der Lehrpersonen ist zentral. Nicht mehr die belehrende Lehrperson, sondern eine Lehrperson, welche die Schüler*innen begleitet, unterstützt und einen Unterricht schafft, in dem sich die Schüler*innen die Kompetenzen zu selbstorganisiertem Lernen erarbeiten können, sind notwendig. In der Aus- und Weiterbildung ist es zentral, dass der Einsatz von differenzierenden Methoden und das entsprechende Rollenverständnis gekoppelt thematisiert werden.

Ein weiteres, für die Praxis bedeutendes Feld ist der Bereich der Bildungsaspirationen und -erwartungen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen unterschiedliche Bildungserwartungen von verschiedenen Personengruppen und teilweise deutliche Diskrepanzen zwischen ihren eigenen Wünschen, ihren realistischen Erwartungen sowie den Ansprüchen von Lehrpersonen und Eltern wahrnehmen. Ebenfalls nehmen Lehrpersonen von den Eltern überhöhte Erwartungen an die eigenen Kinder wahr. Diese Diskrepanzen können einerseits zu Enttäuschungen bei Schüler*innen, andererseits bezüglich Übertrittsgesprächen zu schwierigen Gesprächssituationen führen. Lehrpersonen, die sich dieser Diskrepanzen bewusst sind und wissen, wie Bildungsaspirationen zustande kommen, können in solchen Situationen sensibler reagieren. Für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit zentral sind die Befunde zu den vielfältigen Zusammenhängen zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsaspirationen sowie der Wahrnehmung der erhaltenen Unterstützung. Eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für mögliche Diskriminierungen kann ihnen den Beitrag auf die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit bewusst und somit bearbeitbar machen. Ein möglicher Ansatz in diese Richtung ist das Projekt SCALA⁶³, welches das Ziel hat, in Weiterbildungen den Lehrpersonen aufzuzeigen, wie ihre Erwartungen und Attributionen das schulische Lernen von Schüler*innen beeinflussen können. Die Lehrpersonen können lernen, wie sie gerechter fördern und beurteilen.

12.7 Grenzen der Untersuchung und weitere Forschungsfragen

Neben verschiedenen methodischen Einschränkungen, welche in den jeweiligen Diskussionsteilen erwähnt wurden, werden hier die grundsätzlichen Limitationen der vorliegenden Untersuchung thematisiert.

Als grösste Einschränkung kann der Fokus auf nur fünf Schulen genannt werden. Das führt dazu, dass sich Aussagen nicht allgemeingültig treffen lassen, sondern nur exemplarisch für diese untersuchten Schulen im vorliegenden Kontext der Stadt Zürich. Interessant wäre hier eine erweiterte Perspektive auf eine grössere Anzahl von Schulen sowie auch auf Schulen in unterschiedlichen Kantonen oder unterschiedlichen Ländern. Sinnvoll wäre es, einerseits

⁶³ <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrum-lernen-und-sozialisation/scala-bildungschancen-in-sozial-heterogenen-schulklassen-foerdern>

Schulen mit verschiedenen Systembedingungen, andererseits auch den Einfluss der Systembedingungen auf die Chancen, Risiken und Spannungsfelder zu untersuchen.

Die Beschränkung auf nur eine geringe Zahl von Schulen hatte auch diverse Limitationen bezüglich statistischer Berechnungen zur Folge. Die Stichprobe war zu klein, um multiple Regressionen bezüglich der Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und den Wahrnehmungen der Schüler*innen zu berechnen. Ebenfalls einschränkend zu erwähnen ist, dass gerade hinsichtlich der Wahrnehmung der Schüler*innen die hierarchische Datenstruktur nicht berücksichtigt werden konnte, da die Fallzahlen, sowohl pro Klasse als auch pro Schule, zu tief sind. Interessant wäre es, zu analysieren, ob beispielsweise bei Kindern aus soziokulturell schwachen Familien verschiedene Prädiktoren auf Klassenebene einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Unterstützung oder der Bildungsaspirationen haben.

Um die Befunde der vorliegenden Studie vertiefen zu können, wäre eine Triangulation mit den im Projekt erhobenen qualitativen Daten ein grosser Gewinn. Die darin untersuchten kollektiven Orientierungen der Lehrpersonen zur Förderung und Unterstützung von Schüler*innen und die vorliegenden quantitativen Befunde könnten ein genaueres Bild zeigen, wie Schüler*innen wahrgenommen werden, welche Schüler*innen gezielt unterstützt und gefördert werden und welche Kriterien bei der Selektion handlungsleitend sind. Eine Triangulation von Teilergebnissen wurde bereits vorgenommen (Maag Merki, Bühlmann, Kamm, Emmerich, & Truniger, submitted) und zeigt, dass schulspezifische Muster und Orientierungen über die Unterstützung der Schüler*innen existieren. Dabei zeigt sich, dass nicht alle Schulen die gleichen Gruppen von Schüler*innen gleich gut unterstützen und somit einen Beitrag zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit leisten. Die Unterstützung von Schüler*innen kann somit auch nach der Triangulation mit den qualitativen Daten, je nach Schule, als potenzielles Risiko oder als Chance identifiziert werden. Hier wäre es von Bedeutung, dass diese Triangulation für die verschiedenen Themenkomplexe durchgeführt würde.

Die vorliegenden Daten ermöglichten zwar den Einbezug mehrerer Perspektiven, darunter auch schulstatistischer Daten, beispielsweise zur Veränderung der Schülerschaft. Bezüglich der Unterstützung und Förderung lagen jedoch nur Wahrnehmungen der Lehrpersonen sowie der Schüler*innen vor. Hier wäre es wünschenswert, Daten über die tatsächliche

Unterstützung und Förderung von Schüler*innen erheben und auswerten zu können. Beispielsweise könnten dazu Videoanalysen vom Unterricht oder von Unterstützungssituationen durchgeführt werden. Ebenso von Interesse wären weiterführende Forschungen zur konkreten Zuweisungspraxis sowie zu der Begründung durch die Lehrpersonen.

Ebenfalls ein vielversprechender Ansatz für die Bearbeitung der Bildungsungleichheit könnte das Konzept der Schulentwicklungskapazität sein. Darunter wird die Fähigkeit der Schule verstanden, „auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und das schulische und unterrichtliche Angebot so weiterzuentwickeln, dass die Schülerinnen und Schüler besser lernen und die Lernziele erfolgreich erreichen können“ (Maag Merki & Wullschleger, Andrea, 2018, S. 2). Sie setzt sich aus den Kapazitäten der einzelnen Personen der Schule, der einzelnen Teams an der Schule und der Schule insgesamt zusammen. Dieser Ansatz ist darauf fokussiert, zu verstehen, warum gewisse Schulen Schüler*innen erfolgreich fördern und andere nicht und welche Faktoren Schulen überhaupt erfolgreich machen. Mit diesem Ansatz könnte der Fokus nicht nur allgemein auf Schulentwicklung gelegt werden, sondern dieses Konzept liesse sich auch spezifisch für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit adaptieren. Diese würde es nicht nur ermöglichen, zu verstehen, weshalb sich Schulen in der Bearbeitung der Bildungsungleichheit unterscheiden, sondern auch aufzeigen, wie die verschiedenen Faktoren auf der Schulebene zusammenwirken, sowie Ansatzpunkte liefern und aufzeigen, wie diese Faktoren in der Praxis erfolgreich bearbeitet werden könnten.

13 Literatur

Ackermann, H., & Rahm, S. (2004). Kooperative Schulentwicklung Die Balance heterogener Interessenlagen und Zugänge. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 7–15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S., & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Angelone, D., & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38, 223–244.

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2012, Januar 1). Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes. Abgerufen 18. Juni 2019, von Mplus Web Notes website: <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote14.pdf>

Auernheimer, G. (2003). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske u. Budrich.

Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013). *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Baumert, J., Maaz, K., & Jonkmann, K. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die

weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 385–398). Bonn: Bundesministerium für Bildung u. Forschung.

Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (2009). *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46–71.

Baur, C., & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan*, 37(3), 353–366.

Bayer, M., Muth, J., Otten, D., Rolff, H.-G., & Uhe, E. (Hrsg.). (1983). *Chancenungleichheit und Strukturkrise: Ein Memorandum zur Schulentwicklung für den Landesverband Nordrhein-Westfalen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (1. Aufl). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europ. Sozialforschung.

Becker, D., & Birkelbach, K. (2013). Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher*

Bildungschancen (S. S. 207-237). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, D., & Birkelbach, K. (2017). Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 179–210). Springer VS, Wiesbaden.

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 233–242.

Becker, R. (2007). Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(1), 13–31.

Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 161–189). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87–138). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2017a). Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 511–560). Springer VS, Wiesbaden.

Becker, R. (2017b). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Springer VS, Wiesbaden.

Becker, R., Bühler, P., & Bühler, T. (Hrsg.). (2013). *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*. 1. Aufl. Bern: Haupt.

Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S.

11–49). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 3–53). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Becker, R., & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR ; Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat SWR.

Becker, R., & Schuchart, C. (2016). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 461–487). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Becker, R., & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen. Eine Einführung. In A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.

Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. 1. Aufl.* (H. Merckens, Hrsg.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., Semper, I., & Kanders, M. (2017). *Chancenspiegel—Eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung; Technische Universität Dortmund / Institut für Schulentwicklungsforschung; Friedrich-Schiller-Universität Jena / Institut für Erziehungswissenschaft.

Berkemeyer, N., Bos, W., & Maniti, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. (R. Strietholt, M. Kanders, & B. Schwier, Hrsg.). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung; Universität Dortmund / Institut für Schulentwicklungsforschung.

Berkemeyer, N., Bos, W., Maniti, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2015). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und*

Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme (1. Auflage; Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, & Institut für Erziehungswissenschaft Jena, Hrsg.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung. (2016). Integration durch Bildung—Best Practices aus zehn Ländern. In *Integration braucht faire Bildungschancen: Carl Bertelsmann-Preis 2008 (1)*. (S. 69–132). Place of publication not identified: Verlag Bertelsmann Stiftu.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007). *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2013). *Von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Elterninformation*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2015). *QUIMS Beiträge 2014/15*. Kanton Zürich Bildungsdirektion.

Bildungsstatistik Kanton Zürich. (2017). Sozialindex 2015 für Schulgemeinden.

Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution—Ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, Thorsten Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie—Organisation—Entwicklung*. (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Do Instructional Practices Contribute to Inequality in Achievement?: The Case of Mathematics Instruction in Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 5(3), 301–322.

Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie—Forschungsbefunde—Entwicklungsprozesse—Methodenrepertoire* (S. 189–196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl). Berlin: Springer.

Bos, W. (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.

Bos, W., Bonsen, M., Kummer, N., Lintorf, K., & Frey, K. (2009). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Buddeberg, I., & Lankes, E.-M. (Hrsg.). (2005). *IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I., & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster u.a.: Deutschland / Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O., & Valtin, R. (2004). Schullaufbahnnempfehlungen von Lehrkräften am Ende der vierten Jahrgangsstufe IGLU. In *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Böttcher, W., & Hogebe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 21–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böttcher, W., Hogebe, N., Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Makles, A., ... Weishaupt, H. (2014). Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. In K. Drossel, R. Strietholt, & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 11–31). Münster u.a.: Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality; changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1–21.

Boudon, R. (2009). Rational Choice Theory. In *The New Blackwell Companion to Social Theory* (S. 179–195). Chichester, West Sussex, United Kingdom ; Malden, MA, USA: John Wiley & Sons, Ltd.

Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a.M: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (Unveränderter Nachdruck; M. Steinrück, Hrsg.). Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Brown, A. B., & Clift, J. W. (2010). The Unequal Effect of Adequate Yearly Progress: Evidence From School Visits. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774–798.

Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 53–87.

Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und Soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 5–24.

Budde, J. (2013a). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 169–185). Springer VS, Wiesbaden.

Budde, J. (2013b). Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7–26). Springer VS, Wiesbaden.

Buff, A., Nakamura, Y., Hollenweger, J., Achermann, E., Leeman, R., Isler, D., ... Maag Merki, K. (2007). *Dokumentation Befragungsinstrumente. Lernstandserhebungen Kanton Zürich Ende der 3. Klasse. Datenerhebung 2006. Interne Version 3. März 2007*. Zürich: PHZH.

Bühlmann, F. (2012). *Individualisierter Unterricht in heterogenen Lerngruppen: Lernstandsdiagnose, Förderplanung und Unterrichtsgestaltung: Lehrpersonen an der Volksschule im Kanton Zürich beschreiben und beurteilen ihre Praxis*. Universität Zürich, Zürich.

Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl.für Sozialwiss.

Cialdini, R. B., Borden, Richard J., Thorne, Avril, Walker, Marcus Randall, Freeman, Stephen, & Sloan, Lloyd Reynolds. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 366–375.

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt - und Kriteriumsvalidität*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.

Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford review of Education*, 1(1), 25–29.

Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (Durchges. Aufl.). Hamburg: Nannen.

Diekmann, A., & Voss, T. (2004). Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In A. Diekmann & T. Voss (Hrsg.), *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme*. (S. 13–29).

Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“—QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung. http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf.

Ditton, H. (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 281–

312). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ditton, H. (2017). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 257–279). Springer VS, Wiesbaden.

Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348–372.

Ditton, H., & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Eichstätt / Osnabrück: Universität.

Döring, N., & Bortz, J. (2016a). Datenanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 597–784). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Döring, N., & Bortz, J. (2016b). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 321–577). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education*, 61(3), 129–142.

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl.24), 141–165.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 5th ed.* (S. 1017–1095). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

EDK. (2014). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007: Stand kantonale*

http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf

Ehmke, T., Klieme, E., & Stanat, P. (2013). Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009: Die Rolle von Unterschiede in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 132–150.

Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2017). „Kontextsensitive Schulentwicklung“. Eine fallvergleichende Studie zu adaptiv-kompensatorischen Handlungsstrategien von Primarschulen. Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen. In M. Heinrich, A. Kanape-Willingshofer, R. Langer, & A. Paseka (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung*. Münster: Waxmann.

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.

Esslinger-Hinz, I., & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.

Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In *Bildungskontexte* (S. 325–351). Springer VS, Wiesbaden.

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181–205.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. Aufl). Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.

Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock „n“ roll* (4th edition). Los Angeles: Sage.

Fischer, C. (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (3. Aufl.). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.

Garson, G. D. (2015). *Missing Values Analysis and Data Imputation*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.

Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerstner, H.-P., & Popp, M. (2013, November). *Schwerpunkt 2: Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Teil 2)*. Gehalten auf der Vorlesung „Einführung in die Bildungswissenschaft“, Heidelberg.

Gewirtz, S. (1998). Can All Schools be Successful? An exploration of the determinants of school ‘success’. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439–457. <https://doi.org/10.1080/0305498980240402>

Giesinger, J. (2015). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 150–162).

Gollwitzer, M. (2012). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 295–323). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual*

Review of Psychology, 60, 549–576.

Grob, U. (2011). *Statistik II - Vorlesung FS 2011*. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H., & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu: Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (M. Grundmann, Hrsg.). Berlin: Lit.

Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45.

Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip: Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haenni Hotti, A. (Hrsg.). (2015). *Equity—Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Halbheer, U., & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien: Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Haris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts. Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409–424.

Harker, R., & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177–199.

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2003). *Raising Attainment in Schools in Former Coalfield Areas*. Abgerufen von <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR423>

Hausken, E. G., & Rathbun, A. (2004). Mathematics Instruction in Kindergarten: Classroom

Practices and Outcomes. *American Educational Research Association meeting*. Gehalten auf der San Diego. San Diego.

Heise, H. (2008). *Bildungsbenachteiligung im Zeitalter „Neuer Steuerung“*. Die Reform der Schulsteuerung in Baden-Württemberg. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster; New York: Waxmann.

Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 87–115). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hollenweger, J., Kraus de Camargo, O. A., Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, & Weltgesundheitsorganisation (Hrsg.). (2017). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2., korrigierte Auflage). Bern: Hogrefe.

Holtappels, H. G. (2010). Schule als lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie—Forschungsbefunde—Entwicklungsprozesse—Methodenrepertoire* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (929039).

Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 9–61). Abgerufen von https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/29845-jahrbuch_der_schulentwicklung_band_18.html

Holtappels, H. G., Pfeifer, M., & Scharenberg, K. (2014). Schulische Lernumgebung als Organisations- und Entwicklungsmilieus? Zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf Schul- und Unterrichtsebene. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, (18), 143–182.

Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitijs & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster New York: Waxmann.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das?* (S. 95–126). Abgerufen von http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-91024-6_6

Informationszentrum IDES der EDK. (2018). *Integrative Förderung / soutien intégratif Primarstufe (Jahre 3-8) / degré primaire (années 3-8). EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons Stand: Schuljahr 2017-2018 / Etat: Année scolaire 2017-2018.* Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/053.pdf

Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Münster: Waxmann.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(5), 375–397.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 9(2), 131–155.

Kanton Zürich Bildungsdirektion. (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz: Handreichung Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Kanton Zürich Bildungsdirektion. (2016). *QUIMS. Qualität in multikulturellen Schulen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Kassis, W. (2017). *Analyse latenter Klassen (latent class analysis, LCA): Das Erkennen von Strukturen bzw. Typologien hinter manifesten Daten: Ein Workshopangebot im Rahmen der PHZH-Methodenschule 2017*. Gehalten auf der PH Zürich, Zürich. PH Zürich, Zürich.

Kemper, T. (2017). Die Schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 144.

Kiper, H., & Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Klein, E. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Duisburg: duepublico.

Klein, O., & Biedinger, N. (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital* (Bd. 121).

Kleine, L., Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. S. 103-125). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Kohler, B., & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung* (1. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, C. (2006). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. Berlin: WZB.

Kristen, C., & Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur*

Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen (1. Aufl). Bern: Haupt.

Kuckartz, P. D. U., Rädiker, D. S., Ebert, T., & Schehl, J. (2013). Skalenbildung. In *Statistik* (S. 239–257). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., & Stanat, P. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.

Leutwyler, B., & Maag Merki, K. (2004). *Mittelschulerhebung 2004. Indikatoren zu Kontextmerkmalen gymnasialer Bildung. Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Schul- und Unterrichtserfahrungen. Skalen- und Itemdokumentation*. Zürich: Pädagogisches Institut, FS&S.

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 89–111.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.

Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Paedagogik*. (S. 14–52). Frankfurt, Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2015). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (16. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22–30.

Maag Merki, K., Bühlmann, F., Kamm, C., Emmerich, M., & Truniger, A. (submitted). Support of students in primary schools: A comparative case study in a selective education

system. *Journal of Curriculum Studies*.

Maag Merki, K., Halbheer, U., & Kunz, A. (2005). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Zürcher Mittelschulen (PEB-ZH). Indikatoren zu Kontextmerkmalen gymnasialer Bildung. Skalen- und Itemdokumentation*. Zürich: Pädagogisches Institut, FS&S.

Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B., & Garrote, A. (2017). *Schlussbericht Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL)*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Maag Merki, K., & Wullschleger, Andrea. (2018). *School Improvement Capacity for Academic Learning (SIC). Der Schlüssel für eine erfolgreiche Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Eine Längsschnittstudie in 100 Primarschulen der Deutschschweiz (2018 – 2022)*. Abgerufen von <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:3fd3c783-044b-4660-aa6a-f6be1c752432/Flyer%20SIC-Studie.pdf>

Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem* (1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung u. Forschung. (918050).

Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. S. 11-46). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Jonkmann, K., & Baumert, J. (2010). Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen. Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. [65]-85). Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.

Maehler, D. B., Teltemann, J., Rauch, D. P., & Hachfeld, A. (2016). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 263–282). https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_9

Manitius, V., & Dobbelsstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Münster New York: Waxmann.

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231.

McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., ... Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 223–235. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.223>

Metz-Göckel, H. (2001). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung: Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 63–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Midgley, C., L. Maehr, M., Z. Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., E. Freeman, K., ... Urda, T. (2000). *The Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) 2000*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Miebach, B. (Hrsg.). (2006). Soziales Handeln in Rollen und Institutionen. In *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (S. 39–100). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90023-0_2

Moser, U., Buff, A., Angelone, D., & Hollenweger, J. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule: Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in

socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.

Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C., & Hanes-Ramos, M. (2009). Keeping Track or Getting Offtrack: Issues in the Tracking Of Students. In *Springer International Handbooks of Education. International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (S. 1081–1100). Springer, Boston, MA.

Müller, F., H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität.

Müller, W. (1975). Die Struktur der Intergenerationen-Mobilität in der Bundesrepublik. In W. Müller (Hrsg.), *Familie · Schule · Beruf: Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik* (S. 46–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Murray, J. S. (2018). Multiple Imputation: A Review of Practical and Theoretical Findings. *arXiv:1801.04058 [stat]*. Abgerufen von <http://arxiv.org/abs/1801.04058>

Neuenschwander, M. P. (2009). Systematisch benachteiligt? *Pädagogische Führung*, (3), 132–135.

Neuenschwander, M. P., Herzog, W., & Holder, M. (2001). *Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. Des Nationalfonds*. Bern: Druckerei der Universität Bern.

Neumann, M., Becker, M., & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl.24), 167–203.

Neumann, U. (2008). Was bringen die Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 35–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nidegger, C., Roos, E., Carulla Fornaguera, C., & Consortium romand PISA. (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern; Neuchâtel: EDK : Konsortium PISA.ch.

Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2017). Wie elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lehrpersonenerwartungen die Leistungsentwicklung von Grundschulkindern mit unterschiedlicher Familiensprache erklären. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 88–101.

OECD. (2016a). *Bildung auf einen Blick 2016 OECD-Indikatoren*.

OECD. (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). *Country Note. Equity in Education—Breaking Down Barriers to Social Mobility. Switzerland*. Paris: OECD Publishing.

Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*. (E. Berner, U. Halbheer, & S. Stolz, Hrsg.). Bonn u.a.: Deutschland / Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Oester, K., Brunner, B., & Fiechter, U. (2015). Selektionskulturen. Die Strategien dreier Berner Schulen im Umgang mit residenzieller Segregation. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 87–103). Opladen: Barbara Budrich.

Opdenakker, M.-C., & Damme, J. V. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87–117.

Paulus, C. (2009). *Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern*. Saarbrücken: Universitäts- und Landesbibliothek.

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Pfeifer, M. (2014). Einfluss von Unterrichtsfaktoren auf die Verringerung sozialer Disparitäten. Ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, (18), 183–205.

Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams.* Frankfurt, Main: DIPF u.a.

Questback GmbH. (2015). *EFS Survey*. Köln: Questback GmbH.

Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitijs & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster New York: Waxmann.

Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2013a). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?* (S. S. 226-254). Münster u.a.: Waxmann.

Racherbäumer, K., Funke, C., Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2013b). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. S. 239-267). Wiesbaden: Springer VS.

Radtke, F.-O. (2000). Einleitung: Schulautonomie, Sozialstaat & Chancengleichheit. In *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 13–32). https://doi.org/10.1007/978-3-322-95122-9_1

Rahm, S. (2010). *Theorien der Schule und ihrer Entwicklung*. Weinheim: Juventa.

Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, Frank. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 1. Befragungsinstrumente.* Frankfurt am Main: GFPPF [u.a.].

Ramm, G. C., Adamsen, C., Neubrand, M., & Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.

Rasch, B. (Hrsg.). (2014). *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Bd. 2: Einfaktorielle Varianzanalyse, zweifaktorielle Varianzanalyse, Varianzanalyse mit Messwiederholung, Verfahren für Rangdaten, Verfahren für Nominaldaten* (4., überarb. Aufl). Berlin: Springer.

Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>

Reindl, M., & Gniewosz, B. (2017). Schulklima. In M. Reindl & B. Gniewosz (Hrsg.), *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht* (S. 47–75). https://doi.org/10.1007/978-3-662-50353-9_3

Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I: Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität --Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., Eckstein, B., Bühlmann Franziska, Dellios, Z., ... Wyder, A. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich: Wissenschaftlicher Bericht : Langfassung*. Zürich: Universität Zürich.

Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1_7

Rolff, H.-G. (2014a). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. (S. [195]-217). Abgerufen von <http://www.ciando.com/ebook/bid-1623844>

Rolff, H.-G. (2014b). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Harring, & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 171–193). https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_7

Roos, M., & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation*. Baar: spectrum3.

Rössel, J. (2011). Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit – gleichrangige Strukturprinzipien von Industriegesellschaften. In T. Schwinn, C. Kroneberg, & J. Greve (Hrsg.), *Soziale Differenzierung: Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion* (S. 377–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothe, D. (2015). „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 363–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.

Rutter, S. (2019). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Grundschullehrkräften*. Abgerufen von <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2935528>

Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101. <https://doi.org/10.1108/09513541111100134>

Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections A review of school effectiveness and improvement research—Its implications for practitioners and policy makers*. Reading, UK: CfBT Education Trust.

Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 18.

Schaefer, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835–855.

Scharenberg, K., Wohlgemuth, K., & Hupka-Brunner, S. (2017). Does the Structural Organisation of Lower-Secondary Education in Switzerland Influence Students' Opportunities of Transition to Upper- Secondary Education? A Multilevel Analysis. *Swiss Journal of Sociology*, 43(1), 63–88.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.

Schlicht, R. (2011). Das Konzept soziale Bildungsungleichheit. In *Determinanten der Bildungsungleichheit* (S. 35–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, T., & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 132–149.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 44*, 192–144.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C., & Kern, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (Bd. 5).

Schofield, J. W., & Alexander, K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 65–87). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_4

Schuchart, C., & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten:

Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 640–666. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0081-3>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.

Seel, N. M., & Hanke, U. (2015). Erziehung und Gesellschaft: Sozialwerdung und Sozialmachung des Menschen. In N. M. Seel & U. Hanke, *Erziehungswissenschaft* (S. 481–683). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, 35(6), 1014–1027. <https://doi.org/10.2307/2093379>

SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Solga, H., Berger, P. A., & Powell, J. J. W. (2009). Soziale Ungleichheit: Kein Schnee von gestern! In *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Frankfurt am Main: Campus Verl. (gesis-solis-00536983).

Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Working Paper Nr. 171). Abgerufen von Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung website: <https://www.econstor.eu/handle/10419/116633>

Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities That Differ in Socioeconomic Level. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 327–347.

Spieß, M. (2010). Der Umgang mit fehlenden Werten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 117–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stadt Zürich. (2015). *Sozialraummonitoring der Stadt Zürich 2014. Die Quartiere der Stadt Zürich im Vergleich*. Zürich: Stadtentwicklung Zürich.

Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 171–198). Münster u.a.: Waxmann.

Stamm, M. (2010). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(3), 511–532.

Stocké, V. (2005a). Idealistische Bildungsaspiration. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis197>

Stocké, V. (2005b). Realistische Bildungsaspiration. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*.

Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. S. 269-298). Wiesbaden: Springer VS.

Stroot, T. (2011). Das Individuum: Subjekt von Schule und Schulentwicklung? *Impulse für Schulentwicklung und -forschung. TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 91–100.

Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Springer VS, Wiesbaden.

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In

L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Opladen: Barbara Budrich.

Suter, R. (2016). *Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund. Ressourcen von bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Schweiz. Dissertation*. Bern: Selbstverlag.

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *The British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478.

Trebbels, M. (2015). *The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students* (Zugl. Hamburg, Univ., Diss., 2014.). Wiesbaden.

Treib, O. (2015). Akteurzentrierter Institutionalismus. In *Handbuch Policy-Forschung* (S. 277–303). Springer VS, Wiesbaden.

Treibel, A. (Hrsg.). (2006). Theorie sozialer Systeme (Luhmann, Münch, Alexander). In *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (S. 25–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the Teacher and School Factors of the Dynamic Model Affect High- and Low-Achieving Student Groups to the Same Extent? A Cross-Country Study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183–211.

Voigt, M. (2013). *Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischen Perspektive: Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie*. Kassel: Kassel Univ. Press.

Walgenbach, P., & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Weber, C., Moosbrugger, R., Hasengruber, K., Altrichter, H., & Schrod, H. (2019). *Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von*

Lehrkräften. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4>

Weber, M. (1917). *Wahlrecht und Demokratie in Deutschland*. Berlin-Schöneberg: Buchverlag der „Hilfe“.

Weber, M. (1999). *Wirtschaft und Gesellschaft (*1922)*. Berlin: InfoSoftWare - Verlag.

Weinbach, R. W., Grinnell, R. M., Godenzi, A., & Weinbach, R. W. (2000). *Statistik für soziale Berufe* (4. Aufl). Neuwied: Luchterhand.

Weiss, H. (1993). Der Strukturfunktionalismus. In H. Weiss (Hrsg.), *Soziologische Theorien der Gegenwart: Darstellung der großen Paradigmen* (S. 13–48). Vienna: Springer Vienna.

Weitkämper, F. (2018). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Wenzel, H. (2011). Chancengleichheit in der Schule. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchges. Aufl* (S. 57–67). Wiesbaden: VS Verl.

Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule* (5., überarb. Aufl). Donauwörth: Auer.

Wohlking, F. (2014). Die Wahl der Schulform nach der Grundschule. In *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule* (S. 21–39). Springer VS, Wiesbaden.

Wohlking, F., & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. S. 44-63). Wiesbaden: Springer VS.

Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12., aktualisierte Auflage; U. Schönplflug, Übers.). Hallbergmoos: Pearson.

Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12), 2141–2155.

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen (Fend, 2008a, S. 54)	8
Abbildung 2: Rekontextualisierung und Handlungsebenen (Fend 2008, S. 36f, verkürzte und veränderte Darstellung).....	18
Abbildung 3: Mehrebenentheoretisches Angebot-Nutzungs-Modell (Fend, 2008b, S. 23)	20
Abbildung 4: Strukturebenen von Bildungsungleichheit, modifiziert nach (Solga, Berger, & Powell, 2009, S. 17).....	27
Abbildung 5: Wirkung des kulturellen und sozialen Kapitals auf den schulischen Erfolg (Maaz, 2006, S. 60).....	33
Abbildung 6: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf den Bildungserfolg (Becker & Lauterbach, 2010, S. 16).....	35
Abbildung 7: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie (Maaz, Baumert, Gresch, & McElvany, 2010, S. 78).....	37
Abbildung 8: Wisconsin-Modell (B. Becker, 2010, S. 5).....	39
Abbildung 9: Theoretische Herleitung der vier Gerechtigkeitsdimensionen (Berkemeyer u. a., 2012, S. 27)	70
Abbildung 10: Modell zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit.....	73
Abbildung 11: Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Kanton Zürich	78
Abbildung 12: Abbildung der sechsstufigen Bücheraufgabe (in Anlehnung an Paulus, 2009, S. 5).	105
Abbildung 13: Typen fehlender Daten, Lüdtke et al., 2007, S. 104	117
Abbildung 14: Veränderung familiärer Hintergrund – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen.....	147
Abbildung 15: Migrationshintergrund pro Schule.....	149
Abbildung 16: Wahrnehmung der Schulcharakteristika – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen.....	157

Abbildung 17: Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs . Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen.....	168
Abbildung 18: Wahrnehmung der Bildungserwartungen – Verteilung der latenten Klassen auf die Schulen.....	183
Abbildung 19: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen aus Sicht der Schüler*innen der Schule 2 im Vergleich.....	194
Abbildung 20: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 3 im Vergleich	201
Abbildung 21:Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 4 im Vergleich	207
Abbildung 22: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 5 im Vergleich	213
Abbildung 23: Übertrittsquote, Einschätzungen der Lehrpersonen sowie realistische Bildungsaspirationen der Schüler*innen der Schule 7 im Vergleich	220

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über Handlungsebenen, Akteure, Verantwortungen und Prozesse im Mehrebenenmodell des Schulsystems	17
Tabelle 2: Bereiche der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit.....	71
Tabelle 3: Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung des familiären Hintergrunds der Schüler*innen und Eltern (Themenkomplex I)	97
Tabelle :4 Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Schulcharakteristika (Themenkomplex II)	99
Tabelle 5: Skalen im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Wahrnehmung der Unterstützung und Förderung der Schüler*innen (Themenkomplex III)	100
Tabelle 6: Items im Fragebogen der Lehrpersonen zur Erfassung der Wahrnehmung der Bildungsaspirationen und zum Übertritt in die Sekundarstufe I (Themenkomplex IV)....	102
Tabelle 7: Items im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung des familiären Hintergrunds (Themenkomplex I)	104
Tabelle 8: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung des Schulklimas (Themenkomplex II)	106
Tabelle 9: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen (Themenkomplex III)	107
Tabelle 10: Skalen im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Unterstützung der Schüler*innen durch die Schule (Themenkomplex III).....	108
Tabelle 11: Items im Fragebogen der Schüler*innen zur Erfassung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen	110
Tabelle 12: Überblick über die Erhebungsmethoden.....	112
Tabelle 13: Pooling von verschiedenen statistischen Kennwerten	120
Tabelle 14: Kriterien zur Beurteilung der Modellgüte bei latenten Klassenanalysen	130
Tabelle 15: Kennzahlen der Schulen, Schulkreise und Quartiere.....	133
Tabelle 16: Übersicht über den Rücklauf der Lehrpersonenbefragung	134

Tabelle 17: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Geschlecht, Alter und Pensum	135
Tabelle 18: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Dauer der Anstellung an der jeweiligen Schule	135
Tabelle 19: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Funktionen der Lehrpersonen	136
Tabelle 20: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen: Stufe, auf der die Lehrpersonen hauptsächlich	136
Tabelle 21: Übersicht über den Rücklauf der Schüler*innenbefragung.....	138
Tabelle 22: Veränderung der Schülerschaft – Unterschiede zwischen den Schulen	141
Tabelle 23: Veränderung der Elternschaft – Unterschiede zwischen den Schulen	141
Tabelle 24: Überblick über die Wahrnehmung der Veränderungen an den verschiedenen Schulen.....	142
Tabelle 25: Unterstützungspotential der Eltern – Unterschiede zwischen den Schulen....	142
Tabelle 26: Fehlende Unterstützung durch die Eltern - Unterschiede zwischen den Schulen (1).....	143
Tabelle 27: Fehlende Unterstützung durch die Eltern - Unterschiede zwischen den Schulen (2).....	144
Tabelle 28: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)	145
Tabelle 29: Statistische Kennwerte der beiden Klassen (LCA).....	146
Tabelle 30: Familiärer Hintergrund der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	148
Tabelle 31: Zusammenfassung familiärer Hintergrund, Schüler*innenbefragung.....	150
Tabelle 32: Anteil fremdsprachiger Schüler*innen pro Schule in Prozent.....	151
Tabelle 33: Anteil ausländische Schüler*innen pro Schule in Prozent	151
Tabelle 34: Schulcharakteristika – Unterschiede zwischen den Schulen	153

Tabelle 35: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)	155
Tabelle 36: Statistische Kennwerte der drei Klassen (LCA)	156
Tabelle 37: Einschätzung verschiedener Schulcharakteristika durch Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	159
Tabelle 38: Unterstützungsbedarf der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	162
Tabelle 39: Abdeckung des Förderbedarfs der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	163
Tabelle 40: Fokus auf Lernen – Unterschiede zwischen den Schulen	163
Tabelle 41: Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung – Unterschiede zwischen den Schulen I	164
Tabelle 42: Beeinträchtigung der Unterrichtsgestaltung – Unterschiede zwischen den Schulen II	165
Tabelle 43: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)	166
Tabelle 44: Statistische Kennwerte der drei Klassen (LCA)	166
Tabelle 45: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)	169
Tabelle 46: Kompetenzüberzeugung der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	170
Tabelle 47: Unterstützung durch die Schule – Unterschiede zwischen den Schulen	171
Tabelle 48: Signifikante Korrelationen zwischen familiären Hintergrundmerkmalen und Kompetenzüberzeugungen	172
Tabelle 49: Signifikante Korrelationen zwischen familiären Hintergrundmerkmalen und der Unterstützung durch die Schule	174
Tabelle 50: Einschätzung des Bildungspotentials der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen	177

Tabelle 51: Einschätzung der Bildungserwartungen der Eltern – Unterschiede zwischen den Schulen.....	178
Tabelle 52: Einschätzung der Bildungsaspirationen der Schüler*innen– Unterschiede zwischen den Schulen.....	179
Tabelle 53: Einschätzung der verschiedenen Bildungserwartungen durch die Lehrpersonen	180
Tabelle 54: Überblick über die Kennwerte der unterschiedlichen Klassenlösungen (LCA)	181
Tabelle 55: Statistische Kennwerte der beiden Klassen (LCA).....	182
Tabelle 56: Einschätzung der verschiedenen Bildungsaspirationen und Erwartungen der Schüler*innen	185
Tabelle 57: Einschätzung der verschiedenen Bildungsaspirationen und Erwartungen der Schüler*innen – Unterschiede zwischen den Schulen.....	186
Tabelle 58: Signifikante Korrelationen zwischen den Bildungsaspirationen und -erwartungen sowie den familiären Hintergrundsmerkmalen.....	187
Tabelle 59: Übertrittsquoten ins Gymnasium, 2006/07 bis 2016	188
Tabelle 60: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe A, 2006/07 bis 2016.....	189
Tabelle 61: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe B und C, 2006/07 bis 2016	189
Tabelle 62: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 2	195
Tabelle 63: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 2	197
Tabelle 64: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten	202
Tabelle 65: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 3	204
Tabelle 66: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 4	208

Tabelle 67: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 4	210
Tabelle 68: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 5	214
Tabelle 69: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 5	216
Tabelle 70: Bildungserwartungen unterschiedlicher Akteure aus Sicht der Schüler*innen und Lehrpersonen im Vergleich mit den Übertrittsquoten, Schule 7	221
Tabelle 71: Chancen, Risiken und Spannungsfelder zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit in der Schule 7	222